

Den urolige eleven

En casestudie av kjennetegn på interaksjon

mellom lærer og “vandrer”

Irene Einstabland



Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning pedagogisk, psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2007

TITTEL:

Den urolige eleven

**Et casestudie av hva som kjennetegner interaksjon
mellom lærer og ”vandrer”**

AV:

Irene Einstabland

EKSAMEN:

**Masteroppgave i pedagogikk,
Pedagogisk, psykologisk rådgivning**

SEMESTER:

Våren 2007

STIKKORD:

**Læringshemmende atferd, ”vandrer”, interaksjon,
klasseromsforskning**

Sammendrag av masteroppgaven

Tittel:

Den urolige eleven er et casestudie, der målsettingen er å finne kjennetegn på interaksjon mellom lærer og en urolig elev i ungdomsskolen. Bakgrunn for denne interessen bygger på egne erfaringer både som spesialpedagog og kontaktlærer i skolen, og de mange medieoppslagene som har omhandlet bråk og uro i skolen de senere år.

Oppgaven startet med en litteraturstudie av hva som kjennetegner atferdsproblemer sett fra ulike teoretiske ståsteder (Overland og Nordahl 2001, Ogden 1987: 2002, Apter 1982 og Bower 1969). I denne oppgaven fokuserer jeg på atferdsproblemene i forhold til kjennetegn og alvorlighetsgrad. Ulike teoretiske perspektiver er presentert for å belyse forskjellige måter å forstå hvordan atferdsproblemer kan oppstå. Dette har munnet ut i min definisjon av en urolig elev, "vandrer". "Vandreren" er en elev som ikke er utagerende, men han (for det er ofte en gutt) har en atferd som kan virke forstyrrende både på lærer og medelever, og vandringen kan føre til brudd i forhold til egen arbeidsinnsats i undervisningstimene. "Vandreren" er en elev som lærere må forholde seg til i klasserommet på daglig basis.

Videre har jeg gått til litteraturen (Doyle 1986, Emmer 2003, Klette 1998; 2003, og Kounin 1970) og funnet frem til hva som karakteriserer god klasseledelse. Jeg har også belyst interaksjon. Gjennom dette litteraturstudiet formulerte jeg problemstillinger som jeg ønsket å etterprøve empirisk.

Undersøkelsens problemstilling:

Hva kjennetegner interaksjon mellom lærer og "vandrer"?

Jeg vil besvare hovedproblemstillingen gjennom fire delproblemstillinger:

1. *Hvordan interagerer lærer med "vandrer"?*
2. *I hvilke læringssituasjoner er "vandreren" rolig/urolig, og hva kjennetegner slike situasjoner?*
3. *Hva slags sammenheng er det mellom lærers interaksjon og elevatferd?*

4. I hvilken grad fører vandringen til brudd i undervisningen?

Målet med undersøkelsen har vært å kartlegge hvilke interaksjonsformer lærer anvender i sin interaksjon med ”vandrerer”, og hva som kjennetegner de situasjonene som ”vandrerer” er rolig/urolig i undervisningstimene. Videre har jeg sett på om vandringen fører til brudd i undervisningen, både i forhold til lærer og elev. I drøftingsdelen blir det rettet fokus på relasjonen lærer og elev har med hverandre, og hvorvidt relasjonen er preget av faglig fokus eller ikke.

Design og metode:

Min studie bygger på materialet fra PISA + prosjektet, en videobasert klasseromsstudie. Prosjektet har videofilmet seks forskjellige 9. klasser og videomaterialet tar utgangspunkt i hverdagssituasjoner i klasserommet. Kirsti Klette og Svein Lie er faglige ansvarlig for prosjektet. Min studie er en kvalitativ undersøkelse som benytter seg av observasjon som metode og case som design. Jeg har observert en lærer og en elev. For å få kartlagt interaksjonen mellom disse, har jeg med utgangspunkt i teori utviklet åtte kategorier for å analysere interaksjonen mellom lærer og elev. Fire kategorier rettes mot elevens atferd, og fire kategorier rettes mot lærers ulike interaksjonsformer. Kategoriene er fremstilt grafisk, og i analysen fremkommer det hvilken interaksjonsform lærer benytter seg mest av, og også hvor rolig/urolig ”vandrerer” fremstår i denne undersøkelsen.

Dataanalyse:

I analysen tar jeg utgangspunkt i de kodede kategoriene som danner grunnlaget for å besvare problemstillingen. Som kvalitativ forskning er det gjort en fortolkning av de inntrykkene som er fremkommet gjennom de observasjonene jeg har foretatt. I analysen kvantifiserer jeg de kvalitative observasjonene, som danner grunnlaget for den kvalitative tolkningen av interaksjonen mellom lærer og ”vandrer”. I analysen fremkom det et mønster i relasjonen mellom lærer og elev, og angivelig kan denne relasjonen gi en dypere forståelse for hvorfor ”vandrerer” vandrer.

Resultater:

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven var å finne kjennetegn på interaksjon mellom lærer og ”vandrer”. Interaksjonen mellom lærer og ”vandrer” i mitt empiriske arbeid

kjennetegnes av verbal irttesettelse. I de situasjonene lærer anvender verbal irttesettelse jobber elevene i klassen individuelt, i grupper, eller lærer gir individuell veiledning. Analysen viser at lærer i hovedsak anvender denne interaksjonsformen hyppigst i begge observasjonstimene. Imidlertid fremstår anvendelsen av de andre operasjonaliserte interaksjonsformene i underbruk. Det er nærliggende å tolke dette funnet dit hen at lærer ikke har nok kompetanse i forhold til den positive effekten anvendelse av de andre interaksjonsformene har jf. teori om hva som kjennetegner god klasseledelse og forebyggende problematferd i klasserommet.

Videre viser analysen at "vandrerens" er rolig i de situasjoner der undervisningen bærer preg av voksenstyring og forutsigbarhet. I disse situasjonene står lærer foran klassen og underviser hele klassen. Andre situasjoner som viser at "vandrerens" er rolig er når lærer står i hans umiddelbare nærhet, leser høyt fra læreboka eller sitter ved kateteret. Han er urolig i de situasjonene der elevene skal arbeide selvstendig og individuelt, eller i gruppe og når klassen i liten grad er lærerstyrt. Dette funnet kan tyde på at han er en elev som ikke profiterer på L- 97 målsetting om at de fleste elever lærer best gjennom prosjektarbeid og gruppearbeid.

Imidlertid antar jeg at "vandrerens" uro ikke forstyrrer eller fører til undervisningsbrudd for lærer, for hun lar seg i liten grad affisere av den atferden han utøver. Atferden han utøver fører til brudd i egen læringsprosess, og antagelig forstyrrer han en del av de andre elevene i klassen.

Ved å sammenligne elevens atferd med verbal irttesettelse viser det seg at det ikke eksisterer et entydig mønster. I de situasjonene "vandrerens" er urolig, blir han umiddelbart roligere når lærer verbalt irttesetter han, men hans oppmerksomhet på fagrelaterte oppgaver, vedvarer i svært begrenset tid. Men analysen kan tyde på at verbal irttesettelse blir anvendt flest ganger når eleven er kodet med urolig atferd.

Generelt viser analysen at lærer og "vandrer" har en god relasjon til hverandre, fordi i flere situasjoner viser lærer interesse for temaene "vandrerens" snakker om. Hun lytter og svarer på de spørsmålene han stiller. Ved at hun lytter til han, kommenterer det han verbalt uttrykker, og legger armen sin på skulder/ryggen hans, gir hun meg et inntrykk av at hun bryr seg om han. Derimot synes det som lærer og "vandrer" har noe mangelfull fagrelatert

fokus, der lærerens veiledning hovedsakelig er knyttet til emosjonell støtte. Dette funnet støttes opp av Klette m.fl. (2006) sine funn.

Forord

To års videreutdanning er tilbakelagt og masteroppgaven i pedagogikk er ferdig. Det har vært to intense år med flere pedagogiske utfordringer. Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært et arbeide som kan sammenlignes med en lang treningsøkt. I begynnelsen gikk det relativt greit for da var alt nytt og spennende og jeg var ikke sliten. Etter hvert ut i prosessen begynte musklene å stivne, spesielt nakkemusklene. I den perioden var det godt å ha en flink veileder, og en tålmodig mann. Sluttprosessen gikk litt opp og ned, men motivasjonen lå der for snart var jeg fremme. Og nå er jeg der.

Jeg vil rette en takk til alle mine nye studieveinner for god støtte, oppmuntring, tilbakemelding og hjelp i den prosessen dette arbeidet har vært. Jeg vil minnes og savne de gode diskusjonene og refleksjonene rundt de ulike problemstillingene vi har arbeidet med.

Og selvfølgelig deg, Øistein Anmarkrud, for enestående tålmodighet og fremragende veiledning. Uten deg hadde denne oppgaven aldri blitt ferdig

Hjemme er det tre tenåringsdøtre og en mann som har vært tålmodige. Nå er oppgaven ferdig, og jeg ser frem til at vi skal spise middag sammen igjen.

Skedsmo, mai 2007

Irene Einstabland

Innhold

Sammendrag av masteroppgaven	v
Forord.....	ix
Innhold	xi
1. Innledning.....	1
1.1 Ulike forklaringer på den urolige eleven – en introduksjon og avgrensning.....	1
1.2 Innledende spørsmål	3
1.3 Oppgavens oppbygging.....	4
2. Ulike perspektiver på årsakene til atferdsproblemer	5
2.1 Innledning	5
2.2 Atferdsproblemer- en begrepsmessig gjennomgang	5
2.2.1 Alvorlighetsgrad og kjennetegn på atferdsproblemer i skolen	5
2.2.2 En individorientert forklaringsmodell.....	7
2.2.3 En atferdsteoretisk forklaringsmodell.....	8
2.2.4 En økologisk forklaringsmodell.....	9
2.3 Læringshemmende atferd.....	11
2.4 Veien mot min definisjon av ”vandrerer”	14
2.5 “Vandrerer”	14
2.6 Oppsummering	15
3. Interaksjon.....	16
3.1 Innledning	16
3.2 Interaksjon.....	16
3.2.1 Symbolsk interaksjon.....	18
3.3 Hva kjennetegner god klasseledelse?.....	19
3.4 Problemstilling.....	22
3.5 Oppsummering	23
4. Design og metode.....	24

4.1 Innledning	24
4.2 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	25
4.2.1 Klasseromsforskning.....	26
4.2.2 Klasseromsobservasjon	27
4.3 Design	30
4.3.1 Case.....	30
4.4 Valg av skole og klasse.....	32
4.4.1 Eleven.....	32
4.4.2 Lærer	33
4.4.3 Klassen	34
4.4.4 Observasjonstimene	34
4.4.5 Lærerkategorier	35
4.4.6 Elevkategorier	36
4.4.7 Analyseprosessen	37
4.5 Kvalitet.....	39
4.5.1 Observasjonens validitet	40
4.5.2 Observasjonens reliabilitet	41
4.5.3 Oppsummering	43
5. Resultater	44
5.1 Delproblemstilling 1. Hvordan interagerer lærer med “vandrer”?	44
5.1.1 Oppsummering	47
5.2 Delproblemstilling 2. I hvilke læringssituasjoner er ”vandrerer” rolig/urolig, og hva kjenner seg slike situasjoner?	47
5.2.1 Oppsummering	51
5.3 Delproblemstilling 3. Sammenheng mellom lærers interaksjon og elevatferd	51
5.4 Delproblemstilling 4. I hvilken grad fører vandringen til brudd i undervisningen?....	53
5.4.1 Oppsummering	53
5.5 Oppsummering av resultatene	53
6. Drøfting.....	55
6.1.1 Hva kjenner seg interaksjon mellom lærer og ”vandrer”?	55
6.1.2 I hvilke læringssituasjoner er ”vandrerer” rolig/urolig, og hva kjenner seg slike situasjoner?	60
6.1.3 Sammenheng mellom lærers interaksjon og elevatferd.....	64
6.1.4 I hvilken grad fører vandringen til brudd i undervisningen?	66

6.2	Relasjon mellom lærer og ”vandrer”	68
6.3	Oppsummering av undersøkelsens viktigste funn.....	71
7.	Avsluttende betraktninger	75
	Kildeliste	77

1. Innledning

Gjennom flere års jobbing i skolen, der jeg de siste årene har arbeidet som spesialpedagog, har jeg sett at forskjellige lærere forholder seg ulikt til urolige elever. Et tema som ofte blir diskutert på læreværelset er: Hva gjør lærer med de urolige elevene som forstyrrer for de andre elevene i klasserommet?

Resultatene fra PISA – undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) (Kjærnsli m. fl. 2004), viste at Norge er det landet i undersøkelsen hvor elever og rektorer rapporterer om det høyeste nivået av uro og bråk i klasserommet. Dette funnet ble slått stort opp i mediene. Et søk på Google ga 236000 treff på artikler og kronikker om bråk og uro i skolen¹.

Oppmerksomheten i mediene, kombinert med mine egne erfaringer med såkalte bråket og urolige elever, vekket min interesse for dette temaet. Jeg har spesielt vært opptatt av hvordan lærere forholder seg til de urolige elevene, og det er interaksjonen mellom lærer og disse elevene, som danner utgangspunktet for denne oppgaven. I faglitteraturen er ofte urolige og forstyrrende elever ensbetydende med store atferdsvansker. Min oppgave handler ikke om denne elevgruppen. Jeg vil snarere rette oppmerksomhet mot ”vandrerer”, en elev som vil bli grundigere presentert i de følgende kapitlene. ”Vandrerer” er ikke utagerende, men han (for det er oftest en gutt) har en atferd som kan virke forstyrrende både på lærer og medelever. Vandrerer er en elev som vanlige lærere må forholde seg til i klasserom på daglig basis.

1.1 Ulike forklaringer på den urolige eleven – en introduksjon og avgrensning

Forklaringer på hvorfor atferdsproblemer oppstår i skolen er mange. Psykoanalysen er opptatt av de individuelle årsaksforklaringene, og vil således hevde at problemet er hos

¹ <http://www.google.no/search?hl=no&q=br%C3%A5k+og+uro+i+skolen&btnG=S%C3%B8k&meta=050307>.

eleven (Tetzchner 2001). Atferdsproblemene kan forstås i forhold til hvordan individet reagerer (tanker, følelser, oppfatninger og behov) i forhold til dagliglivets utfordringer. I dette perspektivet blir miljøets betydning i mindre grad vektlagt som en mulig forklaring.

Innenfor en atferdsteoretisk tankegang mener man at all atferd er lært via de betingelser og forsterkninger som eleven møter i sine omgivelser. Ved å endre betingelsene kan atferden endres (Tetzchner 2001).

Kognitiv læringsteori er opptatt av at eleven selv skal oppfatte, forstå, tenke og huske, og disse prosessene har betydning for den intellektuelle, sosiale og emosjonelle utviklingen. Elevens egne forestillinger og antagelser om seg selv og verden er av betydning. Hvis et barn for eksempel har vansker med å oppfatte og bearbeide informasjon fra omverdenen, kan det ut i fra dette perspektivet være årsaken til at atferdsproblemer oppstår (Tetzcher 2001 som viser til Bandura 1986).

I et økologisk perspektiv er man opptatt av å se på miljøet og konteksten rundt eleven som en mulig forklaring på problematferden. I dette perspektivet ser man på menneskets utvikling som en progressiv gjensidig tilpasning mellom et aktivt og utviklende individ, og mellom de forandringene i omgivelsene som individet befinner seg i (Bronfenbrenner 1979).

I arbeidet med atferdsproblemer i skolen har det vært og er fortsatt prøvd ut tiltak der målsettingen er å endre elevens atferd. På skolen er ikke eleven alene. Han befinner seg i en kontekst sammen med mange andre mennesker, både voksne og barn, som alle på en eller annen måte påvirker hverandre. I et endringsarbeid er det viktig å se på hele konteksten når hensikten er å oppnå atferdsendring. Dette fordi det nødvendigvis ikke trenger å være eleven som er problematisk, men atferdsvansken kan være et resultat av individets mistilpasning og miljøets krav.

De siste tiårene har det skjedd en utvikling i retning av at man har begynt å se på årsaken til problematferden som en kombinasjon av individ og miljøforklaringer. Teoriene er blitt mer omfattende og differensierte, og de inkluderer individuelle, familiemessige og samfunnsmessige forhold (Nordahl m.fl. 2001).

Kognitiv læringsteori blir ikke vektlagt i denne oppgaven fordi jeg i det empiriske arbeidet ikke fikk tilgang på personopplysninger og jeg fikk ikke lov til å intervju de personene som ble observert. Av den grunn har ikke den eleven som jeg har observert selv fått anledning

til å uttrykke hvordan de ulike klasseromssituasjonene oppleves for han. Psykoanalytisk perspektiv og atferdsteoretisk perspektiv kommer ikke til å utgjøre en stor del av oppgaven, men vil bli trukket inn i drøftingen der det er relevant.

Med bakgrunn i mitt problemområde vil interaksjon mellom lærer og urolig elev i hovedsak bli belyst i et økologisk perspektiv. Dette velges på grunn av at konteksten er undervisning i klasserommet på skolen, og at interaksjon omhandler samhandling og kommunikasjon. Gjennom samhandling og kommunikasjon utvikles en relasjon, og denne relasjonen påvirker interaksjonen vi har med mennesker rundt oss. Interaksjon defineres som vårt sosiale samspill, og tar for seg forholdet mellom individet og omgivelsene (Schienfloe 2003). I all interaksjon foregår det en eller annen form for kommunikasjon, men denne kommunikasjonen er ikke nødvendigvis språklig i sin karakter. Vi kommuniserer også med mimikk, gester og kroppsspråk. Ved å studere kommunikasjonen mellom lærer og den urolige eleven, kan jeg belyse viktige sider ved denne interaksjonen.

Klasseledelse har vært gjenstand for mye oppmerksomhet i klasseromsforskning (Emmer 2003; Klette 1998, 2003; Doyle 1986). Klasseledelse handler om måter lærere kommuniserer og interagerer med elevene sine, og forskning på klasseledelse vil utgjøre en vesentlig del av oppgavens teorigrunnlag. Med utgangspunkt i teorigjennomgang vil jeg utvikle et kodesystem som vil bli brukt for å analysere interaksjonen mellom lærer og en urolig elev i oppgavens empiriske del.

1.2 Innledende spørsmål

Det er tre hovedspørsmål som danner utgangspunkt for teorigjennomgangen min.

Spørsmålene er dannet med bakgrunn i mine erfaringer som spesialpedagog, de mange nyhetsoppslagene samt innledende teoristudier, og de belyser ulike sider ved interaksjonen mellom lærer og en urolig/vandrende elev.

1. Hvordan kjennetegnes interaksjon mellom lærer og en urolig/vandrende elev?
2. I hvilke undervisningssituasjoner er eleven mest urolig?
3. I hvilken grad fører vandringen til brudd i undervisningen?

Det tas forbehold om at teorigjennomgangen kan medføre justeringer av problemstillingene, og den endelige problemstillingen som danner utgangspunkt for det empiriske arbeidet presenteres derfor i teoridelens avslutning.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Det første kapitlet er en introduksjon av undersøkelsens samfunnsmessige aktualitet, hensikt og foreløpige problemstilling. I kapittel 2 blir teori om atferdsvansker og ulike forklaringsperspektiver presentert. Kapitlet avsluttes med en definisjon av hva en ”vandrer” representerer i denne oppgaven. Kapittel 3 omhandler teori om interaksjon og klasseledelse, samt oppgavens endelige problemstilling. I kapittel 4 belyses undersøkelsens metodiske fremgangsmåte, og i kapittel 5 presenteres resultatene av det empiriske arbeidet. Kapittel 6 er en drøfting og tolkning av undersøkelsens hovedfunn.

Øversettelser og begrepsbruk

Noe av den litteraturen jeg har benyttet meg av i denne oppgaven er engelskspråklig. I noen tilfeller har det vært vanskelig å finne gode og dekkende norske oversettelser. I de tilfellene vil det engelske begrepet stå i parentes ved førstegangsbruk. Ved senere bruk anvendes min norske oversettelsen av begrepet.

2. Ulike perspektiver på årsakene til atferdsproblemer

2.1 Innledning

I faglitteraturen er det beskrevet ulike teoretiske perspektiver på hvordan og hvorfor atferdsproblemer oppstår, og perspektiver som ser på hvordan atferden kan endres.

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for atferdsvanskenes alvorlighetsgrad og hva som kjennetegner de ulike gradene av atferdsvansker. I avsnitt 2.2 foretar jeg en begrepsmessig gjennomgang av begrepet atferdsvansker. I dette avsnittet vil en individorientert, atferdsteoretisk og økologisk forklaringsmodell bli presentert. Avsnitt 2.3 vil gi en grundig beskrivelse av læringshemmende atferd, da dette er den formen for atferdsproblemer som ligger til grunn for definisjon av en "vandrer". "Vandrer" blir presentert i avsnitt 2.5.

2.2 Atferdsproblemer- en begrepsmessig gjennomgang

Det finnes en rekke studier som beskriver utbredelsen og omfanget av atferdsproblemer i skolen. Ca 10 % av elevene har atferdsproblemer av slik karakter at de påkaller seg oppmerksomhet og bekymring fra skolen, og 1 – 3 % av elevene utøver en atferd som skolen har vanskelig med å mestre (Arnesen m.fl. 2006). Overland & Nordahl (2001) beskriver atferdsproblemer i skolen ut i fra fire atferdsdimensjoner: *undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og klart normbrytende atferd (anti-sosial atferd)* (ibid s. 8). Charlton & David (1993) og Dunn (1963) ser på atferdsproblemer som en emosjonell vanske, for eksempel personlighetsvansker, eller en sosial vanske, for eksempel utagerende atferd. Antisosial atferd og disiplinproblemer, eller en kombinasjon av disse kan inngå i denne beskrivelsen.

2.2.1 Alvorlighetsgrad og kjennetegn på atferdsproblemer i skolen

I forhold til atferdens alvorlighetsgrad opererer Ogden (2002) med en firedelt taksonomi, og atferdens alvorlighetsgrad kan forstås i sammenheng med individets tilpasningsressurser, og

hvor stor psykososial belastning atferden påfører individet. Med dette som utgangspunkt deler Ogden (ibid) problematferden inn i følgende kategorier:

1. Alvorlige og omfattende atferdsproblemer
2. Avgrensede problemer
3. Utviklings- og situasjonsbestemte problemer
4. Disiplin og trivselsproblemer

Alvorlige og omfattende atferdsproblemer, eller multiproblemer, er en relativt liten gruppe, men den fremstår som svært krevende å forholde seg til for skolen. Atferdsproblemene kan omfatte utagering, lovbrudd, skulk, psykososiale problemer, psykosomatiske problemer og utviklingsproblemer. Problemene til eleven viser seg i flere sammenhenger og eleven har ofte behov for tiltak som strekker seg ut over skoletiden (Ogden 2002).

De avgrensede atferdsproblemene kan være psykiske problemer, lærevansker og vanskelig omsorgssituasjon. Vanskene kan skyldes flere forhold som for eksempel senmodning eller sosiale vansker. Denne gruppen atferdsproblemer kan også omtales som alvorlige atferdsforstyrrelser eller som antisosial atferd. I følge Kaufmann (1987) definerer hun antisosial atferd som atferd som bryter med sosiale og etiske normer, og er til skade for andre mennesker og seg selv (ibid). Kjennetegn ved denne gruppen kan være slåssing, mobbing, ydmykelse og trusler mot andre elever, tyveri, ran, hærverk, innbrudd, rømmer hjemmefra, er ute om natten og skulker skolen. De alvorlige atferdsproblemene kan være et signal for framtidige vansker (Ogden 2002). Disse elevene kan være i betydelig risiko for senere atferdsproblemer som for eksempel alvorlig kriminalitet, rusmisbruk og vold (Nordahl m.fl. 2001). Problemene kan være alvorlige både for eleven og skolen, men innenfor visse områder kan elevene fungere greit.

Utvikling og situasjonsbestemte problemer er knyttet til bestemte hendelser eller problematiske livssituasjoner hvor kravene til tilpassning og mestring overstiger barnets kompetanse. Problemene barnet viser kan oppstå i situasjoner som for eksempel når barnet må bytte skole på grunn av at familien flytter, eller at foreldrene skiller seg, eller når barnet kommer i puberteten. Slike problemer er ofte av forbigående karakter selv om situasjonen er alvorlig nok (Ogden 2002).

Disiplin og trivselsproblemer, som også blir omtalt som læringshemmende atferd, kan gjelde alle elever i skolen. Denne atferden kan gjøre det vanskelig for læreren å undervise, og elevene kan ha vansker med å konsentrere seg. Atferden kan være preget av uro og bråk (Arnesen m.fl. 2006), og elevene avbryter og forstyrrer hverandre eller læreren. Dette er atferd som ofte er knyttet til skolen og klasserommet og på den måten kan atferden forstås som er reaksjon på skolens krav og forventninger (Doyle 1986, Nordahl 2000, Ogden 2002). Fordi atferden kommer til uttrykk i klassen sammen med andre elever, trenger ikke problematferden nødvendigvis å komme til uttrykk i situasjoner utenfor skolen og klasserommet (Nordahl m.fl. 2000).

Når det i skolen oppstår problemer, er det viktig at man fokuserer på tiltak for å endre det som oppleves som problematisk. Ulike perspektiver forsøker å formulere ulike tiltak. I hvilken grad vanskene forklares med utgangspunkt i eleven eller miljøet, vil påvirke både hvordan man ser på problemet og de tiltak som blir igangsatt.

I neste avsnitt skal jeg kort presentere tre perspektiver som på hver sin måte forklarer årsaken til atferdsproblemene.

2.2.2 En individorientert forklaringsmodell

I forhold til atferds - og læringsproblematikk i skolen, ser det ut som om forklaringen på disse vanskene ofte tar utgangspunkt i et individperspektiv (Nordahl 2002). Dette innebærer å inneha et menneskesyn der man knytter årsak til medisinske eller psykologiske forklaringsmodeller (ibid). Man har tatt utgangspunkt i elevens problemer og satt i gang tiltak for å hjelpe eleven, for eksempel gjennom eneundervisning med utgangspunkt i en spesialpedagogisk tenkning, eller i spesialskoler (Sørli m.fl. 1998). Et individperspektiv kan ofte ha et diagnostisk utgangspunkt, noe som er tydelig i Bowers (1969) definisjon av atferdsproblemer.

“An inability to learn which cannot be explained by intellectual, sensory or health factors. An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationship with peers and teachers. Inappropriate types of behaviour or feelings under normal condition. A general, pervasive mood of unhappiness or depression. A tendency to develop physical symptoms, pains or fears associated with personal or school problems.” (Bower 1969, s. 28).

Definisjonen fokuserer på individets vansker med å danne relasjoner til venner og lærer, og å lære. Vanskene kan ikke forklares ut fra intellektuelle eller sensoriske faktorer. Tendensen er at eleven har en gjennomgående nedstemthet eller depresjon, og kan utvikle fysiske symptomer som smerte og frykt i forhold til personlige problemer eller skoleproblemer (Ogden 1987). For å kunne snakke om at en elev har atferdsvansker, må eleven vise en eller flere av definisjonens symptomer over en lengre periode, og symptomene må være tydelige. Atferdsproblemene kan da bli forstått som en vanske knyttet til psykiske eller emosjonelle forhold, som kan påvirke den faglige og sosiale funksjon.

En annen individuell forklaringsmodell kan være den medisinske forklaringsmodellen som tar utgangspunkt i det biologiske. Et medisinsk perspektiv oppfatter normal atferd ut fra en genetisk eller medisinsk balanse. Atferdsvanskene blir derfor sett på som en psykisk forstyrrelse der årsaken til atferden er å finne i en biologisk eller kjemisk ubalanse i kroppen, eller en biologisk eller genetisk skade (Sørli m.fl. 1998 og Visser 2000).

En svakhet ved det individorienterte perspektivet, er at det i liten grad trekker inn miljøvariablene, og at perspektivet derfor i liten grad er interaksjonsorientert (Ogden 1987). Den individuelle problemforståelsen kan være et hinder i forståelsen av at også faktorer i skolekonteksten kan bidra til atferdsvansker. Det positive ved denne tilnærmingen er at perspektivet bidrar til å rette oppmerksomheten mot at tidligere opplevelser hos eleven kan ha betydning for den atferden eleven utøver, også i skolen (Ogden 2002).

2.2.3 En atferdsteoretisk forklaringsmodell

En atferdsteoretisk tilnærming har sine røtter i behavioristisk psykologi og læringsteori (Tetzchner 2001). Denne tilnærmingen forklarer all menneskelig fungering ut fra forholdet mellom stimuli og respons, det vil si ut fra et begrenset sett av læringsmekanismer og påvirkninger fra omgivelsene (ibid). Behavioristene mente at menneskets atferd er et produkt av betinging, det vil si at ulik påvirkning fører til ulik atferd. Elevens atferd er lært, og atferden læres via den eller de belønningene som omgivelsene gir eleven, etter at eleven er ferdig med en aktivitet (Cooper m.fl. 1994 og Visser 2000). Får eleven mye oppmerksomhet når han bråker, sier retningen at lik atferd kan komme igjen som en konsekvens av responsen omgivelsene gir. Problematferden blir ikke sett på som et symptom på et underliggende problem (Tetzchner 2001). Som en følge av den oppmuntringen slik atferd får, betraktes

atferdsproblemene som et resultat av feillæring, fordi man konsentrerer seg om selve problematferden og det som opprettholder den. Begrepet forsterkning er sentralt i dette perspektivet. I det ligger det at eleven kan knytte en forbindelse mellom sin egen atferd og en forsterkning. En forsterkning kan i denne sammenheng for eksempel være materielle ting eller sosial handlinger. Ros kan også være en sosial forsterkning, og i skolen kan ros virke positivt forsterkende for mange elever. Innenfor dette perspektivet mener man at atferden kan endres ved å endre betingelsene eller forutsetningene som gir forsterkningene (Nordahl m.fl. 2001). Hvis eleven for eksempel vandrer rundt i klasserommet istedenfor å jobbe med arbeidsoppgaver, kan lærer gi positiv oppmerksomhet og ros når eleven er i ro og jobber med arbeidsoppgaver. Å løpe etter eleven kan forsterke vandringen til eleven (ibid). Hvis målet er å få eleven til å være rolig, sier retningen at man skal møte elevens atferd med umiddelbare og konsekvente reaksjoner. Dette stiller krav til at læreren vet hva eleven skal gjøre, og også hvilken forsterkning som motiverer eleven positivt.

Kritikken mot dette perspektivet har vært at man i liten grad er opptatt av det relasjonelle forholdet eleven har til sine omgivelser, og hva som skjer i interaksjonen mellom de ulike personene som befinner seg i den konteksten atferden utøves i. Heller ikke biologiske forhold blir vektlagt i forhold til barnets utvikling, bortsett fra at de modnes både psykisk og fysisk (Tetzchner 2001). I dette perspektivet har man vært opptatt av systematisk bruk av forsterkning, gjennom respons og stimuli (ibid).

2.2.4 En økologisk forklaringsmodell

Samspill med andre mennesker i hensiktsmessige og positive aktiviteter kan være avgjørende for den intellektuelle og sosiale utviklingen hos mennesket (Aasen m. fl. 2002). En forutsetning for positiv interaksjon er at mennesket tilegner seg kunnskap om livets sosiale spilleregler (ibid).

Innenfor pedagogikken blir ofte økologibegrepet brukt i systemteorier som fokuserer på de sosiale systemene rundt et individ. I utgangspunktet er økologi et biologisk begrep som viser til studiet av levende organismer i naturlige omgivelser (Apter 1982). Når man bruker økologibegrepet i forhold til mennesker blir betegnelsen sosialøkologi eller utviklingsøkologi ofte brukt.

Innenfor en økologisk betraktningsmåte finner vi teoretikeren Urie Bronfenbrenner. Han beskriver barns utvikling som en progressiv gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og et miljø i forandring (Bronfenbrenner 1979). Utviklingen til barna påvirkes av relasjoner og transaksjoner i og mellom de ulike miljøene. Endringer på en arena kan føre til endringer på andre arenaer. Denne prosessen er påvirket av relasjonene mellom de ulike omgivelsene og den større sammenhengen som disse relasjonene befinner seg innenfor (Bronfenbrenner 1979).

Bronfenbrenner definerer de ulike miljøene fra mikro, som er det minste miljøet, for eksempel en klasse eller familie, til makro, som kan være samfunnet generelt. Han sier at alle miljøene påvirkes av hverandre. I sosiale sammenhenger oppstår det relasjoner, både mellom elevene, elev/lærer, venner, familien, søsken, skole/hjem osv. Mellom miljøene befinner mesosystemet seg. Mesosystemet omhandler alle mikromiljøene og relasjonen mellom disse. For eksempel når eleven går på skolen er han en del av et skolemiljøet og også en del av et familiemiljø. Forbindelsen mellom disse miljøene gjør eleven til primærlinken mellom systemene. Relasjonen mellom miljøene og mellom aktørene i de ulike miljøene kan være med på å forme elevens atferd.

En måte å forstå hvorfor atferdsproblemer kan oppstå er å observere hva som skjer i samspillet mellom de ulike miljøene eleven er en del av, og også å se på sammenhengen relasjonene oppstår i. Apter (1982) definerer atferdsproblemer som: *"Ecologists typically do not consider emotional disturbance located solely within a child, but prefer to look at a disturbed ecosystem, in which disturbance can be more profitably viewed as a" failure to match"* (Apter 1982, s. 57). Når et økosystem er i ubalanse kan det oppstå et misforhold mellom kravene fra omgivelsene og individets forutsetninger. Hvis individet mislykkes i å oppfylle kravene kan det føre til mistilpasning (Klefbeck & Ogden 1995). Hvilke forventninger og krav vil variere fra miljø til miljø. Atferdsproblemene må derfor sees i forhold til gjeldene normer, forventninger og hvilken kontekst atferden forekommer i. I et klasserom vil det forekomme ulike normer og krav som er knyttet til atferd og oppførsel. De elevene som ikke klarer å oppfylle disse kravene kan beskrives som elever med *"failure to match"* (Apter 1982), og atferden som oppstår kan forklares som et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøenes krav. Ved å betrakte elevens atferdsvansker som et misforhold mellom elevens forutsetninger og miljøets (skolens) krav er det ut i fra denne

tankegangen nærliggende å anta at endring av skolens krav, er den endringen som er mest hensiktsmessig, hvis målsettingen er å endre elevens atferd.

I forhold til mitt problemområde blir det interessant i analysen å observere om kvaliteten på lærers relasjon med elev kan være en faktor som reduserer eller opprettholder elevatferd i klasserommet.

Dette perspektivet har bidratt til å utvikle instrumenter for kartlegging og analyse av omgivelsene i forhold til elever med ulike vansker, og resultatene av kartleggingen kan gi et sammensatt bilde av hva som kan være årsaken til problematferden. På den andre siden kan det bli et omfattende kartleggingsarbeid som kan kreve mye tid og ressurser (Aasen m.fl. 2002).

2.3 Læringshemmende atferd

Hva som blir betraktet som problematferd i skolen vil variere i forhold til den situasjonen atferden oppstår i, og hvem det er som observerer og beskriver atferden. Innenfor det pedagogiske og spesialpedagogiske fagområdet benyttes flere ulike begreper i forbindelse med avvikende atferd (Aasen m.fl. 2002, Kaufmann 1987, Charlton & David 1993, Nordahl 2000, Ogden 2002). Når man prøver å skille mellom typer og grad av problemer må vi ha en bevissthet om at begrepet kan ha en vid betydning, og kan være lite presist. Dette er viktig å være oppmerksom på når vi bruker begrepet i skolesammenheng (Ogden 1987).

I følge Ogden (2002) er atferdsproblemer i skolen sosialt forklart, og kan defineres som: *”elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”* (Ogden 2002, s.15).

Ut fra normative betraktninger bryter atferden med det den enkelte skole og lærer definerer som normalt. Når atferdsproblemer blir oppfattet slik, kan man forstå at negativ atferd hemmer egen læringsutvikling og konsentrasjon, ødelegger arbeidsro i klassen og hindrer lærer i å undervise. Atferden kan hindre positiv samhandling med andre, både sosialt og emosjonelt.

Levin & Nolan (1991) bruker begrepet disiplinproblemer når de beskriver problematferd i klasserommet. Problemene defineres som: *"A discipline problem is behaviour that (1) interferes with the teaching act; (2) interferes with the right of others to learn; (3) is psychologically and physically unsafe; or (4) destroys property"* (Levin & Nolan 1991, s.24). Denne definisjonen rettes mot atferd som vanskeliggjør lærerens undervisning og medelevers muligheter til å lære. Definisjonen inkluderer også hærverk, og atferd som oppleves som psykisk eller fysisk truende

Lærings – og undervisningshemmende atferd er begrepet Nordahl & Sørli (1998) bruker når de snakker om problematferd som utspiller seg i undervisningssituasjonen. Denne problematferden vises ved at eleven drømmer seg bort og tenker på andre ting. Eleven lar seg fort distrahere, og kan være urolige og bråke og forstyrre i timene. Atferden eleven viser, kan gjøre det vanskelig for lærer å undervise, og den kan hemme elevens egen læring (ibid).

Ogden (2002) definerer læringshemmende atferd som: *"gjensidig forsterkende atferd og konflikter som involverer flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats og dermed til et dårligere læringsmiljø"* (Ogden 2002, s. 16). Problemene eleven får kan oppstå på grunn av sosiale prosesser og gruppeatferd som er knyttet til konflikter og forstyrrelser, men også til arbeidsvegring og passivitet (ibid).

Læringshemmende atferd kan bli betraktet som disiplinproblemer, og disiplinproblemer kan være *vanlige læreres problemer med vanlige elever* (Ogden 2002, s. 145). Atferden kan gjøre det vanskelig for lærer å undervise, og den kan hemme elevens innlæring (ibid).

Definisjonene til Ogden (2002), Nordahl & Sørli (1998) og Levin & Nolan (1991) har det til felles at de beskriver problematferd som utspiller seg i klasserommet, og atferden forstyrrer eller hemmer lærerens undervisning og elevers mulighet til å lære.

Undervisnings - og læringshemmende atferd kan bli betraktet som en spesifikk skolekontekstuell atferd, fordi atferden kun utspiller seg i undervisningssituasjoner i klasserommet. De elevene som utøver denne type atferd behøver ikke å ha problematferd utenfor klasserommet eller skolen (Nordahl 2000). Elevene kan fremstå som velfungerende og fornøyde, og de kan ha ressurser, kunnskaper og positive erfaringer slik som andre elever i skolen har. Videre kan det også være slik at lærere kan oppleve at en elev er problematisk, mens eleven selv ikke opplever sin oppførsel som problematisk (ibid).

Atferden kan ikke betraktes som spesielt alvorlig sammenlignet med fysisk utagering og andre alvorlige atferdsvansker, men når mange elever viser lærings- og undervisningshemmende atferd vil det bli et problem både for lærernes planlagte undervisning og ikke minst for elevens egen læring (Ogden 2002). For å forstå slik atferd bør man rette oppmerksomheten mot hvordan eleven opplever de krav og forventninger skolen setter, fordi atferden først og fremst er en trussel mot læringsmiljøet i klassen. Det er skolens oppgave å skape gode læringsbetingelser for alle elever, og lærere bør derfor prøve å forebygge og hindre slik atferd.

Problematferden det her er snakk om retter oppmerksomheten mot miljøets betydning, og hvordan elevene ulikt opplever de krav og forventninger som skolen stiller. Elevene opplever krav og forventninger ulikt, fordi de har forskjellige forutsetninger for å mestre de ulike kravene. Ut i fra denne tankegangen får miljøet en betydning i forståelsen av hvorfor noen elever utvikler klasseromsatferd som hemmer egen og andres arbeidsro i klassen. Atferdsproblemer har alltid vært og vil alltid være en del av skolens hverdag, og det vil trolig bestandig være en utfordring for de som jobber i skolen med å tilrettelegge for hensiktsmessige samhandlingsrelasjoner.

Oppsummert kan det se ut som læringshemmende atferd er atferd som oppstår i møte med skolens undervisning og læringsmiljø. I følge undersøkelser viser det seg at det er mindre læringshemmende atferd ved skoler som har et pedagogisk opplegg som styrker elevenes sosiale ferdigheter, og der hvor lærerne har mer erfaring (Rutter 1979 og Ogden 2002).

Ståhle (2006) beskriver i sin undersøkelse fra en skole der undervisningen er sterkt individualisert, ulike elevtyper. En elevtype hun kaller ”vandrende pinnar” beskrives som *elever som leker eller vandrer planløst omkring i lokalene istedenfor å arbeide* (Ståhle 2006, s. 115). Den vandrende elev blir beskrevet som en som snurrer rundt, ler og ser glad ut, og ikke forstyrrer spesielt mye. Elevene trives og er glade for å være på skolen, men i løpet av en periode, for eksempel en skoledag eller en arbeidsplanperiode, får disse elevene gjort lite skolearbeid. Elevene følger ikke skolens system og struktur, men utvikler egne strategier. Årsaken til at disse elevene utvikler egne strategier kan være at de ikke vil vise de andre elevene at de ikke forstår, eller ikke tør å be om hjelp.

Westlund (2002) har lik erfaring som Ståhle (2006) i skoler som fokuserer på arbeid uten timeplan. Hun kaller elevene *vandrere*, og beskriver en vandrer som en som ikke har tilegnet

seg visse egenskaper som er spesielt viktig når man arbeider uten timeplan. Vandreren vandrer omkring uten mål, og ved å forflytte seg ofte forsøker de å unngå lærerens oppmerksomhet og kontroll (ibid s. 87). En vandrere har vansker med å komme til arbeidsro, og konsentrere seg om arbeidsoppgavene, og de er uansvarlige og udisiplinerte (Westlund 2002). Selv om dette er elevtyper fra en bestemt skole, sier hun at det kan se ut som alle skoler har elevtyper slik hun beskriver, men at de blir spesielt synlige på skoler der strukturen og undervisningen er mer individrettet enn på andre skoler (ibid).

2.4 Veien mot min definisjon av "vandreren"

Med utgangspunkt i den teoretiske gjennomgangen av hva som kan kjennetegne atferdsproblemer i skolen, kan man på den ene siden si at problemet er av en diagnostisk karakter der det er eleven som eier problemet. På den andre siden kan man anta at problemene eleven har kan være et resultat av interaksjonen i den konteksten eleven befinner seg. En tredje måte å beskrive og forstå atferdsproblemer på, kan være et sted mellom disse to perspektivene. Der ønsker man å se atferdsproblemene i forhold til både individ og miljø, ved å se på interaksjonen som foregår i miljøet og mellom enkelt individene, samt den påvirkningen miljøet kan få på enkeltindivider.

Begrepet "vandrere" er lite brukt i faglitteraturen. "Urolige elever" er imidlertid godt beskrevet, og relateres ofte til elever med atferdsvansker (Ogden 2002). I og med at "vandreren" er lite beskrevet i faglitteraturen, valgte jeg å gå veien om atferdsvansker for å definere denne eleven. Selv om "vandreren" er lite omtalt i litteraturen er denne elevtypen godt kjent i praksisfeltet. Begrepet er med andre ord ikke vitenskapelig definert, men lærere kan allikevel beskrive "vandreren" på en relativt presis måte. Ståhle (2006), Ogden (1987; 2002) og Westlund (2002) har på hver sin måte beskrevet ulike elevtyper i skolen. Med bakgrunn i deres beskrivelser, vil jeg i det følgende sammenfatte litteraturen og beskrive min definisjon av en "vandrere".

2.5 "Vandreren"

I faglitteraturen blir elever beskrevet ulikt, men generelt kan det se ut som de urolige, vandrende elevene har det til felles at de forstyrrer undervisningen for seg selv og for andre.

”Vandrande pinnar”, elever som vandrer for å se hva kameratene gjør, og elever som utøver en atferd som hemmer egen læringsutvikling og arbeidsro i klassen, er elevtyper som har det til felles at de er verbalt og motorisk urolige. For å sammenfatte de ulike beskrivelsene velger jeg å operasjonalisere en ”vandrer” som:

En elev som kan være mer motorisk og verbalt urolig enn andre elever.

Det ser ut som om eleven trives og er glad for å være på skolen, men kan for eksempel ha vansker med å komme til ro, og konsentrere seg om arbeidsoppgavene. Eleven kan leke eller vandre planløst rundt i klasserommet, og gå rundt og se hva medelever gjør. Eleven kan ha høy stemme og stor aksjonsradius. Dette er ikke en elev som har AD/HD eller har lærevansker. ”Vandreren” er en elev som blir definert som en helt vanlig elev, som lærere må forholde seg til. ”Vandreren” er ikke knyttet opp mot grupper av elever som trenger ekstra hjelp og tilretteledning. ”Vandreren” kan være en elev som har gode faglige ressurser, men han er mer urolig sammenlignet med andre elever.

2.6 Oppsummering

Atferdsproblemer er et omfattende begrep, og forskningen på atferdsproblemer er mer rettet mot de elevene med omfattende vansker, enn de elevene som har en mildere grad av problematferd. Jeg har i dette kapittelet beskrevet hvordan ulike teoretikere forstår atferdsproblemer ulikt, med utgangspunkt i deres faglige tradisjon (Bower 1969, Apter 1982 og Ogden 1987; 2002). Videre har jeg snevret problematferden inn ved å se hvordan Ståhle (2006) og Westlund (2002) beskriver sine elevtyper i skolen. Ved å sammenligne disse beskrivelsene med Ogden (2002), Nordahl & Sørli (1998) og Levin & Nolan (1991) sine definisjoner av læringshemmende atferd, har jeg presentert min egen forståelse av hva som kan karakterisere en ”vandrer”.

I neste kapittel vil jeg beskrive hva interaksjon og symbolsk interaksjon kan innebære, og hvilken betydning interaksjonen kan ha for individets egen selvoppfattning. Videre vil jeg redegjøre for hva som kjennetegner god klasseledelse.

Avslutningsvis vil jeg komme med en endelig problemstilling.

3. Interaksjon

3.1 Innledning

Vi mennesker tilegner oss kunnskaper og ferdigheter gjennom sosialiseringprosesser. Disse kunnskapene og ferdighetene er nødvendige for å fungere i samfunnet. En sentral del av sosialiseringen er utvikling av selvet (Schiefløe 2003), og individets personlighet er i stor grad sosialt konstruert (Fuglestad 1993). Utviklingen skjer gjennom kommunikasjon med andre, der vi tolker budskapet andre formidler. Det vi tolker og hvordan vi tror andre opplever oss, er med på å forme individets selv.

I forholdet mellom lærer og elev er kommunikasjon og symbolsk interaksjon viktige faktorer for å beskrive interaksjonen mellom dem. Jeg vil innlede med å forklare begrepet interaksjon, for videre å se på symbolsk interaksjon og kommunikasjon. Tilslutt vil jeg redegjøre for hva klasseromsforskning sier om hva som kjennetegner god klasseledelse.

For å kunne beskrive det interaksjonelle miljøet i klasserommet, er begrepet relasjoner nærliggende å bruke. De sosiale relasjonene vil påvirke og blir påvirket av den sosiale samhandlingen som foregår i klasserommet (Nordahl 2000). Relasjoner to eller flere mennesker har til hverandre kan ikke objektivt observeres, men relasjonene kan påvirke interaksjonen mellom disse.

3.2 Interaksjon

Med interaksjon menes *den gjensidige innflytelse personer utøver på hverandres handlinger, holdninger og meninger når de befinner seg i hverandres umiddelbare nærhet* (Bø og Helle 2002, s. 114). Sett i et sosiokulturelt perspektiv inkluderer interaksjon grunnleggende sosiale handlinger, der mennesker ved å forholde seg til andre mennesker bygger opp sosiale relasjoner og strukturer (Klette 2003).

Sosial interaksjon oppstår når mennesker møter hverandre i sosiale situasjoner, for eksempel i klasserommet. I et klasserom der vi ønsker å gjøre noe sammen med andre mennesker, er vi

avhengig av å kommunisere slik at vi oppnår en felles forståelse (Schiefløe 2003). I disse situasjonene fortolker menneskene gjensidig hverandres intensjoner på en slik måte at det kan få følger for deres handlinger

Som det fremgår i definisjonen, handler interaksjon om hvordan to eller flere personer påvirker hverandre gjensidig. Samhandling, som er den norske måten å beskrive interaksjon på, uttrykker at vi gjør noe i forhold til hverandre. Mellommenneskelig kommunikasjon er en form for samhandling (Schiefløe 2003). Han sier at interaksjon er vårt sosiale samspill, og at interaksjon handler om sosialisering og sosiale behov (ibid).

Språket er et av de sentrale verktøyene vi mennesker har for å kunne samhandle med andre mennesker, og de siste årene har språklig interaksjon stått i fokus innenfor utdanningsfeltet, når man studerer klasserommets deltakelse og samtalestrukturer (Klette 2003). For å forstå den mellommenneskelige interaksjonen, spiller derfor språket en sentral rolle (Lindblad & Selstrøm 2001). Kommunikasjon er utveksling og formidling av informasjon mellom mennesker, og evnen til å kommunisere er en avgjørende sosial ferdighet og også en integrert del av sosial interaksjon (Schiefløe 2003). Evnen til å kommunisere kan være avgjørende for individets sosiale ferdigheter (ibid).

Kommunikasjon er vanligvis intendert fordi vi uttrykker oss på en bestemt måte, da det er et budskap vi ønsker å formidle. Men kommunikasjon kan også være ikke intendert, fordi vi gjennom den måten vi uttrykker oss på, og gjennom vårt kroppsspråk, formidler ting som ikke var hensikten (Johannesen m.fl. 1994). I disse situasjonene kan misforståelser oppstå. For at kommunikasjonen skal foregå uten misforståelser, må de som inngår i interaksjonen ha noe felles. Referanserammer som kan ha med verdier, kunnskap, forståelse, interesser, språkbeherskelse og erfaringer å gjøre, bør være felles for innkoding og dekodning, hvis ikke kan kommunikasjonssituasjonen bli vanskelig (ibid). Tradisjonelt har det vært slik at vi har tenkt at kommunikasjon er en enveis prosess, men det har man nå gått bort fra (Johannesen m. fl. 1994).

Johannesen m.fl. (1994) sier at *mennesket utvikles i gjensidighet, i interaksjon med andre* (ibid s. 86). Helt fra vi er små er vi avhengig av forholdet vi har til andre mennesker. De som inngår i en relasjon er ansvarlig for hvordan relasjonen er eller utvikler seg, og de kan også påvirke og forandre den. I et klasserom er den relasjonen lærer har med sine elever en viktig faktor i interaksjonen. Hvordan lærer samhandler med en urolig, vandrende elev kan

være av betydning for hvordan denne eleven opplever skolen, sine medelever og de arbeidsoppgavene skolen pålegger han.

3.2.1 Symbolsk interaksjon

Symbolsk interaksjon handler om hvordan vi gjennom samhandling og kommunikasjon med andre, blir oppfattet av andre, og hvordan dette kan påvirke hvordan vi oppfatter og ser på oss selv. I kommunikasjon bruker vi blant annet mimikk og gester. Noen mennesker er fysiske ved for eksempel å ruske elever i håret eller legger armen sin på skulderen deres. Dette kan være forsterkende atferdshandlinger i interaksjonen med elevene i skolen, og også forsterke hvordan elevene tror andre oppfatter dem. Dette innebærer at hvis vi skal forstå elevenes handlinger og atferd i klasserommet, er det viktig å få en forståelse av den gjensidige samhandling som skjer mellom mennesker (Overland & Nordahl 2001).

Mead som er opphavsmannen bak begrepet symbolsk interaksjon, mener at individene i samfunnet er aktive, skapende selvreflekterende "jag" som tolker og preger sine omgivelser. Individets væremåte og handlinger kommer til uttrykk gjennom en aktiv prosess som de selv er med på å konstruere. Elevens selvoppfatning kan sies å være sosialt konstruert (Mead 1934). Med dette menes at for eksempel elevens væremåte, vesen og handlinger blir påvirket av andre mennesker, der man prøver å få en forståelse av den gjensidige samhandlingen som skjer mellom for eksempel elevene i klassen. Atferden som utspiller seg kan være et uttrykk for samhandling (ibid).

Ut i fra denne forståelsen velger eleven sine handlinger ut fra egen virkelighetsoppfatning, sin situasjon, sine mål og verdier, og gjennom dette kan man anta at elevens selvoppfatning dannes gjennom interaksjon med andre (Overland & Nordahl 2001).

Når vi observerer andre mennesker er vi ikke objektive. Hvordan vi oppfatter andres reaksjoner på oss selv, danner grunnlaget for vår objektive selvoppfatning. Vi speiler oss i andres reaksjoner. Noen mennesker betyr mer for oss enn andre, og det er de betydningsfulle andre som vil ha noe å si for vår egen selvoppfatning. På skolen kan det være lærere og medelever (Nordahl 2002). Å opparbeide god interaksjon med eleven på skolen er derfor en viktig og krevende jobb. I et skoleperspektiv kan skolen og hjemmet danne et motsetningsforhold til hverandre, så lenge de har ulike oppfatninger om hva skolen skal være for eleven. Hvis elevene i skolen ikke opplever gjensidighet i kommunikasjon og

samspill, eller at de ikke opplever at deres opplevelser og mening har betydning, kan dette få negative konsekvenser for det synet de får på seg selv og sin personlige utvikling (Nordahl 2002).

For å forstå elevene i skolen er lærer avhengig av en god relasjon og et tillitsforhold til elevene (Nordahl 2002). Tillit er en viktig del i interaksjonen (Schiefløe 2003), men tillit er noe man får og ikke noe man kan kreve. Et klasserom er ikke bare avhengig av det relasjonelle og emosjonelle klimaet, men også av hvilke kvaliteter lærer har, og den gjensidige tilpasning lærer og elev har med hverandre. Tilpasningen kan skape en ramme av gjensidige forventninger, og i denne rammen snakker man om det intersubjektive rom (Hundeide 2001). Hundeide sier at begrepet innebærer at lærer og elev kommer frem til en stilltiende og gjensidig definisjon av hvilke relasjoner de har til hverandre. Denne relasjonen styrer og begrenser hva som er passende oppførsel i klasserommet, både fra lærer og elevs side. *En god lærer er en lærer som på en følsom måte skaper et intersubjektivt rom som inkluderer alle elevene slik at de føler seg trygge og kan kommunisere på en måte som er naturlig og lett* (ibid s. 100).

3.3 Hva kjennetegner god klasseledelse?

Klasseledelse handler om tiltak for å fremme elevenes oppmerksomhet og arbeidsinnsats i timene og en lærer er både leder og administrator (Overland & Nordahl 2001). Klasseledelse og undervisningsledelse handler om lærerens grunnleggende kompetanse i arbeidet med å undervise og lede aktiviteter i grupper av barn og unge (Nordahl m.fl. 2001).

Kommunikasjonsferdigheter og samhandlingskompetanse er to faktorer som er viktige i denne sammenhengen. Læreren skal beskytte de aktivitetene som foregår mot indre og ytre forstyrrelser, og målet er å skape arbeidsro som gir elevene muligheter til å arbeide, lytte og tenke i fred (ibid). Gode relasjoner til elevene og god undervisning er to forutsetninger klasseledelse bygger på, og *god klasseledelse er uløselig knyttet til god undervisning* (ibid s. 57). Forskning viser at undervisningsmetoder knyttet til prosjektarbeid er den formen for undervisning der flest elever lærer mest (Nordahl m.fl. 2005). For noen elever er likevel ikke dette en fornuftig metode, fordi denne arbeidsformen kan for enkelte bli for uforutsigbar og krevende, i forhold til selvstendighet og planlegging av eget arbeid. Tavleundervisning innebærer at lærer står ved kateteret og formidler kunnskap mest som en

enveiskommunikasjon. For noen elever er tavleundervisning en mer hensiktsmessig metode å anvende, fordi timen kan bære preg av forutsigbarhet og mer struktur.

Dialoger og diskusjoner kan være mer kognitivt utviklende for elevene. Dette er teknikker lærer kan bruke for å bygge opp elevenes faglige forståelse (Alexander 2004). Fra ulike teoretiske tilnærminger er det blitt belyst hvilken betydning tilknytting til skolen og det interpersonlige forholdet mellom lærer og elev har for elevens skolefaglige læring og sosial fungering. Denne forskningen viser at dersom elevene føler tilknytting og tilhørighet kan det øke deres prososiale ferdigheter (Nordahl m.fl. 2001).

Vi mennesker blir påvirket av de menneskene vi har rundt oss, og i et klasserom skjer denne påvirkningen mellom lærer og elever, og mellom elevene. I klasserommet er det lærer som skal være den som styrer og leder klassen, og klasseledelse omhandler da hvilken kompetanse lærer har til å skape produktiv arbeidsro, fremme elevenes oppmerksomhet og motivere elevene til innsats i timene (Ogden 2002). Ytre rammefaktorer som hvordan skolen ser ut, klasserommets utforming, skolens ressurser og rammebetingelser, klassestørrelse og lærertetthet påvirker også lærer, men bør i liten grad ha innvirkning på lærer som klasseleder (ibid).

Når man skal studere klasserommet som en helhet, er det viktig å se på organisering, interaksjon og aktiviteter (Klette 2003). Lærerens bruk av organisatoriske rammer som for eksempel tidsbruk og arealbruk, kan også påvirke interaksjonen positiv eller negativt.

Klasseledelse handler om å skape gode relasjoner til alle elevene, og etablerer god kontakt ved for eksempel å vise interesse for hver enkelt elev. Elevene bør bli kjent med lærer og kjenne til hennes interesseområder og vise versa. Det er viktig at lærer lytter til elevene og viser respekt, med det skal være gjensidig. Når man blir kjent med hverandre blir man tryggere og miljøet på skolen blir mer forutsigbart. Lærer bør også være godt forberedt, både praktisk, faglig og mentalt (Ogden 2002). Elever som opplever en varm og åpen relasjon til læreren, kjennetegnes med gode sosiale ferdigheter. De elevene som har et problematisk forhold til sin lærer, kan ha mangelfulle ferdigheter på dette området (Nordahl m.fl. 2001). En god klasseleder kan faget sitt, viser engasjement og har en god formidlingsevne. Læreren kan motivere elevene til aktiv deltakelse ved å være fleksibel og knytte lærestoffet til elevenes interesser, og variere undervisningspraksis. En grunnleggende kontakt mellom lærer og klasse er en forutsetning for at samarbeidet skal fungere. En god klasseleder

klarer å korrigere uønsket atferd uten å endre aktiviteten. Hun kan korrigere begynnende problematferd på måter som ikke avbryter læringsaktiviteten. Hvis dette ikke fungerer, kan hun refokusere elevens oppmerksomhet og spørre om han trenger hjelp, eller signaliserer at han er blitt sett (Asmervik m.fl. 1993). Effektive lærere fokuserer på akademiske mål i undervisningssituasjonen, og de velger forsiktig ut hvilke instruksjoner de gir elevene for å nå disse målene (Goldstein 1995).

I internasjonal forskning er det blant annet Kounin (1970) mange refererer til når det gjelder hva god klasseledelse kan innebære. Kounin (1970) opererer med fire begreper som ulikt beskriver hva læreren bør være oppmerksom på for å oppnå god klasseledelse. (*Withitness*) oppmerksomhet, handler om hvorvidt læreren har overblikk over det som skjer i klasserommet. Man kan snakke om lærere som har "øyne i nakken". Med det menes at de får med seg det som foregår i klasserommet, selv om de står med ryggen til elevene. (*Momentum*) fremdrift, handler om å ha god framdrift/tiltak i aktivitetene. Beskjeder bør bli gitt i raskt tempo, og det bør ikke være for mange og lange beskjeder. (*Smoothness*) aktivitetsflyt, fremmes gjennom å skjerme aktivitetene mot ytre og indre forstyrrelser. De lærerne som har disiplinproblemer i sin klasse har en tendens til å stoppe flyten i klasseromsaktivitetene gjennom den reaksjon de utøver på urolig atferd. For eksempel kan lærer snakke høyt i klasserommet slik at alle elevene får kjennskap til hva som hender. Denne avbrytelsen kan føre til at elevene kommer ut av det de holdt på med (Ogden 1987). Både fremdrift og aktivitetsflyt kan fremmes gjennom bruk av øyekontakt, enkle forklaringer, demonstrasjoner, godt tempo i formidling av fagstoff og rimelig tid for elevene til å reagere. (*Overlapping*) delt oppmerksomhet, vil si å gjøre flere ting samtidig. For eksempel kan lærer korrigere begynnende problematferd uten å stoppe undervisningen/aktiviteten. Dette kan gjøres ved at lærer går nærmere eleven som viser en begynnende problematferd. Lærer kan også formidle non - verbale signaler som for eksempel å ta små pauser, bruke ansiktsuttrykk eller komme med en kommentar (Kounin 1970).

Emmer m.fl. (2003) beskriver også ulike strategier som kan være effektive tiltak i håndtering av atferdsproblemer i skolen. De nevner også bruk av non - verbal kommunikasjon som øye - kontakt, signalisere til eleven ved å legge finger til leppene, riste på hodet, eller signalisere med hånden eller ta eleven på skulderen. Å flytte seg nærmere elevene kombinert med non - verbal kommunikasjon kan være effektivt. Videre sier de at det er viktig å redusere

”dødtiden” mellom aktivitetene, ved at lærer har planlagt godt til alle timene, og kan fokusere på gruppen når uroen i klassen oppstår. Å sjekke hva elevene gjør og spørre om de trenger hjelp, og også minne dem på hva passende atferd innebærer, kan være virkningsfullt. Man kan også gi beskjed til elevene at atferden er upassende, og få direkte øyekontakt med elevene når slike beskjeder blir gitt.

En dyktig klasseleder har overblikk over det som skjer i klasserommet. Lærer kan bruke ros som forsterkende virkemiddel, og reglene og rutinene i klassen bør være klare og tydelige (Ogden 2002). Man kan også overse negativ atferd og forsterke positiv atferd (Frude & Gault 1984).

3.4 Problemstilling

Med bakgrunn i egne erfaringer har jeg sett og erfart hvor viktig voksenrollen er for å få elevene til å trives i skolen. Trivsel øker elevenes skoleprestasjoner, og trivsel kan redusere negativ atferd. Elevene blir inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha gode relasjoner til sine elever. Elevene blir motivert til å arbeide med skolearbeid, og de trives også bedre i skolen (Nordahl 2002). Forskning viser at lærer – elev forhold bygd på tillit, forståelse og omsorg fremmer elevenes samarbeidsvilje og motivasjon, letter elevenes læring og bedrer prestasjonene på skolen (Webster- Stratton 2005). Med bakgrunn i teori om atferdsproblemer og interaksjon, vil jeg i denne oppgaven finne ut hva som kjennetegner interaksjonen mellom lærer og ”vandrer” i klasserommet.

For å kunne komme frem til en endelig problemstilling går jeg tilbake til avsnitt 1,2 der jeg stilte noen innledende spørsmål som jeg ønsket å se om litteraturen kunne gi meg svar på. Disse spørsmålene har jeg, ut i fra det jeg har lest av faglitteratur, ikke funnet svar på, og på bakgrunn av dette velger jeg følgende hovedproblemstilling:

Hva kjennetegner interaksjon mellom lærer og ”vandrer”?

Jeg vil besvare hovedproblemstillingen gjennom fire delproblemstillinger:

1. Hvordan interagerer lærer med ”vandrer”?

-
- 2. I hvilke læringssituasjoner er "vandrerer" rolig/urolig, og hva kjennetegner slike situasjoner?*
 - 3. Hva slags sammenheng er det mellom lærers interaksjon og elevatferd?*
 - 4. I hvilken grad fører vandringen til brudd i undervisningen?*

3.5 Oppsummering

I interaksjonen mellom lærer og elev, der relasjoner er et viktig grunnlag, foregår det både samspill og motspill. Et positivt samspill kan kjennetegnes ved at det er gode relasjoner mellom lærer og elev, der lærer forstår eleven, viser interesse og kan anvende elevens interesser i undervisningen. Negativt samspill kan bære preg av at læreren har behov for styring og kontroll ved for eksempel bruk av kommando. Dette samspillet kan føre til opposisjon blant elevene, og forsterke konflikter i klasserommet (Nordahl 2000).

Gjennom litteraturen har jeg funnet ut at forskning sier mye om hva som kjennetegner god klasseledelse. Forskningen sier også hvordan interaksjon kan være med på å påvirke elevens egen selvoppfatning og identitet, og hvordan selvoppfatningen kan være med på å forme den rollen eleven tar på seg i klasserommet. Hva som spesifikt kjennetegner interaksjon lærer har med en urolig, vandrende elev i en norsk ungdomsskole finner jeg ingen litteratur om, og av den grunn syntes jeg det er interessant å skulle belyse dette.

I neste kapittel vil jeg beskrive metoden som er anvendt i denne empiriske studien.

4. Design og metode

4.1 Innledning

Ved valg av forskningsmetode må en ta hensyn til forskningens hensikt, formål og problemstilling (Kvale 2001). Målet med min undersøkelse er å finne kjennetegn på interaksjon mellom lærer og ”vandrere” i klasserommet.

I første del av kapitlet vil jeg presentere hvilke design og metode jeg benytter meg av. Jeg vil også reflektere over hvorfor jeg har foretatt mine valg, og hva annet jeg eventuelt kunne ha valgt.

I avsnitt 4.4 vil jeg introdusere og begrunne valg av elev, skole, lærer, klasse, observasjonstimer og kategorisystemet. I undersøkelsen retter det seg en del spørsmål når det gjelder hvorvidt mine funn er reliable og valide, og i hvilken grad mine funn har overføringsverdi. Dette er spørsmål som blir utdypet nærmere under punkt 4.5.

Jeg har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer ², og har avgitt erklæring om å følge disse retningslinjer ved all registrering, lagring og bruk av det innsamlede datamaterialet tilhørende forskningsprosjektet PISA+. Tilgangen til videodataene er skjermet i forhold til eksterne datanett, og dette er passordbeskyttet. Videre er gjennomgang av videodataene foretatt på Universitetet i Oslo på et lukket nettverk. Nettverket er beskyttet mot innsyn og tilgang for andre enn forskergruppen og de studentene som har hatt tilgang til materialet. I tillegg er faktiske opplysninger rundt skole, lærer og elev anonymisert i den grad det er mulig.

² www.lovdata.no/all/nl-20000414-031.html

4.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

Når det skal velges en metodetilnærming, er det mest hensiktsmessig å velge i forhold til hva slags problemstilling som studeres (Kleven 2002). Hvilken forskningsmetode som blir valgt innebærer en beslutning om hvordan man vil besvare forskerspørsmålet (Vedeler 2000).

Våren 2006 deltok jeg i et forskningsseminar for masterstudenter i forhold til klasseromsforskning i regi av Universitetet i Oslo. Forskningsprosjektet, PISA +, som ledes av Kirsti Klette har blant annet som målsetting å finne ut hvordan vi kan forstå og fortolke de generelle mønstre og funn som ligger i de norske PISA dataene (Klette m.fl. 2006). Gjennom deltakelse i seminargruppen, fikk jeg mulighet til å foreta analyser på PISA + sitt datamateriale i forbindelse med min masteroppgave.

Kvalitativ forskning baserer seg på observasjon, intervju og samtaler. Siden jeg anvender observasjon som metode, blir min studie en kvalitativ studie. Kvalitative metoder har sitt utspring i hermeneutikk og fenomenologi (Alveson & Sköldberg 1994). Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr å tolke eller fortolke (Kleven 2002), og fenomenologi omhandler hvordan individet subjektivt oppfatter virkeligheten, ikke hvordan virkelighetene er rent objektivt (Bø og Helle 2002).

Til forskjell fra kvantitative metoder som forsøker å objektivisere undersøkelsesprosessen ved å holde avstand mellom forsker og forsøkspersonene, prioriterer kvalitative metoder nærhet (Kleven 2002). Nærhet sammen med den fleksibiliteten man har i datainnsamlingssituasjonen, kan gi forskeren innsikt og kunnskap om forskjellige problemstillinger man i mindre grad får når man bruker kvantitative metoder. Styrken ved kvalitativ analyse er helhetlig vurdering av enkeltkasus (ibid). Å forske kvalitativt innebærer dermed å prøve å forstå deltakernes perspektiv. Forskeren bør rette fokus på menneskenes hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men forskerens blikk kan være påvirket av forskerens teoretiske ståsted, egne opplevelser og erfaringer (Postholm 2005).

Siden min studie er en sekundæranalyse på ett allerede innsamlet datamateriale, vil jeg ikke kunne foreta intervjuer eller bruke spørreskjema for på den måten få tilgang til aktørenes intensjoner og hensikter. Studiet mitt har derfor et rent deskriptivt design. En begrunnelse for ikke å bruke intervju eller spørreskjema, er at forskergruppen mente at skolene og klassene som deltok i studien allerede hadde vært utsatt for mye oppmerksomhet.

Masterstudenter som ønsket å skrive innenfor prosjektet kunne derfor bare benytte seg av det innsamlede videomaterialet, og ikke innhente intervjudata eller anvende spørreskjema fra lærere og elever som deltok i studien. En annen begrunnelse er at intervjudata alene ikke ville kunne fange opp diskrepans mellom intervjuuttalelser og det som faktisk foregår i klasserommet, og spørreskjema vil i liten grad kunne gi meg svar på hva som kjennetegner interaksjon mellom lærer og elev. Dette fordi i spørreskjemaer kan den personen som svarer, krysse av på det svaralternativet vedkommende antar er riktig og hensiktsmessig. Hva vedkommende egentlig mener og eventuelt gjør, kan da i mindre grad fremkomme i svarene. Undersøkelser som er foretatt ved hjelp av spørreundersøkelser og observasjoner, har vist at det ikke alltid er samsvar mellom utsagnsdata og observasjonsdata (Pressley 2006).

Vedeler (2000) sier at i observasjonsforskning kan man både bruke en kvalitativ og en kvantitativ forskningstilnærming, og at det ofte kan være en fordel å kombinere begge tilnærmingene. Jeg observerer video ved bruk av egne forhåndsbestemte kategorier basert på teori om interaksjon mellom lærer og elev i klasserommet. I analysen kvantifiserer jeg deler av de kvalitative observasjonene, fordi jeg blant annet teller opp hvor mange ganger lærer interagerer med ”vandrer” i observasjonstimene. Denne kvantifiseringen danner så grunnlaget for deler av den kvalitative tolkningen av interaksjonen mellom lærer og ”vandrer”. Gjennom den hermenautiske prosessen, ved å se på video, stoppe filmen, skrive ”feltnotater”, gå tilbake for å observere samme situasjon flere ganger, og i samspill med det teoretiske grunnlaget som ligger bak, blir jeg som observatør påvirket av min subjektive fortolkning av relasjonen som foregår mellom lærer og elev. Jeg ønsker derfor å beskrive relasjonen mellom lærer og elev for å få en dypere og mer inngående forståelse og mulig forklaring på hvorfor lærer velger sine interaksjonsformer, og hvorfor eleven virker rolig/urolig. I resultatkapittelet presenteres to eksempler som vil beskrive denne relasjonen.

4.2.1 Klasseromsforskning

Klasseromsforskning beskrives ofte som forskning på praksis, og belyser individer og prosesser i klasserommet. Gjennom klasseromsforskningen kan man få informasjon om hvordan individene agerer i ulike situasjoner (Klette 1998). På 1950 tallet var forskerne primært opptatt av å kartlegge lærers personlighet og lærerkarakteristikk. Senere har klasseromsforskningen blant annet vært opptatt av skolens rolle i samfunnet, hvilke læringsmuligheter som ligger i lokalmiljøet, kjønnsrolleperspektivet og elevrollen. Et

interaksjonistisk og kommunikativt perspektiv har også fått oppmerksomhet. Der har man vært opptatt av å finne ut hvordan klasserommet kan fremstå som en meningsskapende enhet (ibid). Det har også vært forsket på hvordan lærer fremstår som leder for en klasse, spesielt i forhold til elever med atferdsproblemer, og hvordan man i klassen kan redusere omfanget av slike problemer. Lærerens lederkompetanse er i denne sammenheng en viktig faktor, og mye forskning kan konkludere med at god klasseledelse kan virke forebyggende for utvikling og videreutvikling av problematferd (se punkt 3.3).

Gjennom klasseromsforskning kan fokuset rettes mot to perspektiver, individperspektiv og prosessperspektiv som begge er sentrale for den pedagogiske forskningen (Kleven 2002). Mitt perspektiv retter seg mot individperspektivet ved at jeg har sett etter kjennetegn på interaksjon mellom lærer og ”vandrer” i klasserommet. Ved å observere interaksjonen deres, er det nærliggende å sammenligne mine funn med eksisterende klasseromsforskning som sier hva som skiller de dyktige lærerne fra de mindre dyktige lærerne.

4.2.2 Klasseromsobservasjon

Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss via våre sanser, men observasjon innebærer også at vi må reflektere og finne mening i den informasjonen vi mottar (Vedeler 2000). I pedagogisk sammenheng snakkes det om oppmerksom iakttagelse, det vil si man forsøker å observere noe som har pedagogisk betydning (Bjørndal 2002). Den pedagogiske betydning i denne sammenheng er hvorvidt lærers måte å interagere med ”vandrer” fører til at han blir mer eller mindre rolig i undervisningstimene. I dagliglivet observerer vi hele tiden, og når vi observerer tolker vi. Ved å tolke det vi observerer gir hendelsene en mening for oss, selv om det vi tolker kan være både rett og galt. Når observasjon brukes som forskningsmetode, anvendes metoden for å finne svar på forskningsspørsmålene som stilles (Vedeler 2000).

Hensikten med å bruke observasjonsforskning i skolen er mangesidig. Blant annet er allmennheten interessert i hva som foregår i skolen. Observasjon brukes også for å evaluere og utvikle egen praksis, vurdere elev atferd, lærepraksis og læringsmiljø, samt evaluering av skolens overordnede virksomhet (Vedeler 2000).

Ved bruk av videoobservasjon som metode betyr det at observatøren ikke er fysisk tilstede når han observerer. Observatøren kan ikke påvirke situasjonene som blir observert, og derfor

har jeg valgt å benytte meg av systematisk observasjon for å finne svar på min problemstilling. Med systematisk observasjon menes at det på forhånd er spesifisert hva som skal observeres, og hvordan det som observeres skal registreres (Klette 1998). Før jeg begynte å observere video ble kategoriene operasjonalisert, og kategoriene ble utformet med bakgrunn i den teorien som ligger til grunn for min studie. Kategoriene skulle belyse problemstillingen, og bare fokusere på det jeg anså som viktig (Kleven 2002).

På den ene siden er systematisk observasjon en god metode å anvende, fordi analysen og vurdering av hendelser foregår etter at observasjonene er registrert (Klette 1998). På den andre siden vil ikke den systematiske observasjonen nødvendigvis fange opp helheten i klasseromssituasjonen. I denne undersøkelsen fanger kategoriene blant annet ikke opp klimaet i klasserommet, og heller ikke situasjoner som kan ligge til grunn for en eventuell tilsynelatende umotivert atferdshandling. I slike tilfeller vil observasjon der observatøren er tilstede i klasserommet antagelig være en mer egnet metode.

Min studie bygger på materialet fra PISA +, en etnografisk undersøkelse. Dette videomaterialet tar utgangspunkt i hverdagssituasjoner i klasserommet. Etnografi innebærer å beskrive en kultur, og en etnografisk undersøkelse er et studium av folks dagligliv over en lengre periode. Som etnografisk forskning kan alt fra folkegrupper til skoleklasser beskrives (Postholm 2005). Etnografiske metoder kjennetegnes ved en nærhet til forskningsobjektene, mangfold i datainnsamlingsprosedyrer, fleksibilitet både med hensyn til problemstilling og datakilder, samt sensitivitet i forhold til praksisfeltet (Klette 1994 s. 22). Det som utgjør basisen for en etnografisk undersøkelse er at forskeren er tilstede i observasjonsobjektene daglige liv, og prøver å fange opp det som skjer (Hammersley og Atkinson 1991). Jeg har ikke vært fysisk tilstede i klasserommet. Til tross for at det er flere faktorer i etnografiske metoder som ikke imøtekommes i min undersøkelse, er denne undersøkelsen et studium av folks dagligliv, i et klasserom. Om jeg hadde hatt mulighet til å oppholde meg en lengre periode i klasserommet er det nærliggende å anta at mine tolkninger av resultatene ville fått et annet utfall, fordi det emosjonelle aspektet i tolkningen antageligvis ville blitt mer fremtredende. De etnografiske metodene fokuserer på helhet, mening og sammenheng, og hensikten er knyttet til å beskrive og fortolke situasjonene som observeres (Klette 1994). I denne oppgaven skal jeg finne ut hva som kjennetegner interaksjonen mellom lærer og ”vandrer” i en norsk klasse, og eventuelt får frem et mønster av interaksjonsformer knyttet til elevens atferd. Jeg beskriver og fortolker de ulike situasjonene som blir kodet.

Videoobservasjon er en interessant metode, da den gir den som observerer en unik mulighet til å observere detaljer, fordi filmen kan stoppes og spoles. Gjennom videoobservasjon kan jeg kartlegge hva lærer og elev gjør, og eventuelt få frem diskrepansen mellom hva de sier og hva de faktisk gjør. I tolkningen kan kameravinkel være en faktor som påvirker. Den retningen kameraet er satt i, vil bestemme hva som fanges opp. Alt som skjer av aktivitet i klasserommet vil dermed ikke være tilgjengelig for meg som observatør. Ved kun å observere video kan enkelte hendelser som oppstår i klasserommet utebli for observatøren.

Jeg har observert to forskjellige undervisningstimer av samme klasse. Hvorfor jeg ikke har valgt å observere flere timer henger sammen med at videoobservasjon er en tidkrevende prosess, og at jeg ønsket å få frem et detaljert bilde av hva slags interaksjon som faktisk eksisterer mellom lærer og elev. Jeg kunne også ha valgt å videoobservere flere lærere og flere fag, og sett om de forskjellige lærerne utøvde lik interaksjon med samme elev, for på den måten finne ut om det eksisterer et felles mønster i deres interaksjon for denne spesielle elevtypen.

Med bakgrunn i timenes tema, var elevene i to forskjellige klasserom i observasjonstimen. Siden jeg observerer sekundær informasjon er det viktig å reflektere over om observasjonsaktiviteten som foregikk i klasserommet kan ha påvirket lærerens og elevenes oppførsel og prestasjoner i timene (Hammersley og Atkinson 1991). I begge klasserommene var to observatører fra prosjektet diskret plassert bakerst i rommet og skrev feltnotater. Det som videoobserveres blir gjort via tre kameralinser og lydopptak. Jeg får et innblikk i det som skjer i klasserommet, men i og med at jeg ikke var fysisk tilstede, kan jeg på ingen måte påvirke det som skjer der. Derimot kan observatørene som var fysisk tilstede i klasserommet ha påvirket lærer og elevers atferd. Filmingen foregikk over et langt tidsrom og i mange undervisningstimer så en eventuell påvirkning av observatørene kan ansees som lite sannsynlig i denne sammenheng.

I vårt møte med mennesker både fysisk og sosialt, sorterer vi den informasjon vi mottar og tolker i meningsbærende enheter. Kamera og kvaliteten i videodataene er med på å styre mitt blikk, fordi videokameraene har gjort en grovsortering for meg ved utsnitt, lyd og bildekvalitet. Hva som skjedde før og etter undervisningssekvensene som ble filmet, er uvisst, og kan ikke brukes i tolkningen. Dette kan bli et spørsmål om objektivitet i forhold til registreringen, og et spørsmål om mekanismene for tolkning. Hammersley & Atkinson

(1991) bemerker at det kan være vanskelig å utvikle og teste teorier ut fra en observatørrolle, fordi forskeren har manglende mulighet til å styre hva som kan og ikke kan observeres, og manglende mulighet for å stille spørsmål.

Tolkningen begrenses av at man kun får tilgang til det som kameraet filmer. På den andre side lyver ikke en film, så det man ser, ser man, men tolkningen kan være preget av observatørens subjektive oppfatning. Dette er ikke en problemstilling som er særegen for videoobservasjon. Det vi spør etter, fokus i observasjonen og den betydningen vi gir det vi ser, er knyttet til den teoretiske og verdimeslige forankringen vi har (Hammersley og Atkinson 1991).

På mange måter er det helt unikt å få mulighet til å studere enkeltindivider på en inngående måte slik jeg har fått mulighet til i denne oppgaven. En fordel er at filmen kan stoppes og spoles, så samme sekvens kan observeres flere ganger. Når man er observatør i klasserommet og eventuelt skriver fortløpende feltnotater blir dette umulig. Derimot blir jeg ikke kjent med de personene som observeres. Som deltagende observatør i klasserommet ville jeg hatt større mulighet for det. Analyse og tolkning av individene i videodata innebærer at jeg må legge en betydning i de observasjonene som gjøres. Intensjonene bak utsagn og handlinger, hva aktørene har ment og hatt til hensikt kan ikke videodataene gi svar på. Bak de samme utsagn og handlinger kan det være mange mulige meninger og intensjoner, og dette kan tolkes ulikt av ulike mottakere. Til tross for relativt mange forbehold i tolkningen, vil den tolkningen jeg foretar være objektiv i den grad det er mulig.

4.3 Design

I pedagogikken ønsker man å beskrive fenomener på en grundig måte (Vedeler 2000). Da jeg ønsket å finne kjennetegn på interaksjon mellom en lærer og en urolig elev i en naturlig kontekst, ble case valgt som design. Casestudier gir mulighet til å forstå komplekse sosiale fenomener, for eksempel menneskelige relasjoner og hendelser (Yin 1994).

4.3.1 Case

Casestudier er bare en av mange forskjellige forskningsstrategier, og de ulike strategiene får frem ulike typer informasjon eller kunnskap. I den prosessen som foregår hos forskeren når

designet for problemstillingen skal velges, er det i følge Yin (1994) tre forhold som kan belyse dette valget. Det ene er forskningsspørsmålets form og innhold, det vil si formålet, det andre er hendelser, og det tredje er hvor stor grad av kontroll man har over variablene, de sosiale og atferdsmessige hendelsene.

Det kunne vært hensiktsmessig å benytte seg av survey design i denne oppgaven hvis målet hadde vært å beskrive virkningen eller utbredelsen av et fenomen, eller for å forutsi gitte resultater (Yin 1994). Dette designet blir i hovedsak benyttet med et større antall observasjonseenheter enn det som undersøkes i denne oppgaven. Et eksperimentell design kunne også vært anvendt om undersøkelsen hadde hatt behov for å ha kontroll over variablene (Lund 2002). Dette ser jeg som umulig da jeg på ingen måte kan påvirke de personene jeg har videoobservert. Derfor har jeg heller ikke mulighet til å manipulere eller kontrollere variablene i undersøkelsen.

Yin definerer casestudier som en empirisk undersøkelse som ved hjelp av mange datakilder studerer et fenomen. Spørsmålene hvorfor og hvordan benyttes, men grensen mellom fenomen og kontekst er uklar og forskeren har liten kontroll over begivenhetene (Yin 1994).

Som forskningsstrategi er casestudier en altomfattende metode som dekker design, datainnsamlingsteknikker og særskilte måter å nærme seg data på. De kan omfatte både kvantitative og kvalitative tilnærminger, men ofte vekt på det siste. Studiet kan ha en sentral rolle i evalueringsforskning (Yin 1994). Casestudier blir ofte brukt når man skal undersøke avgrensede problemstillinger i en lokal sammenheng, for eksempel utdanningsforskning (ibid). Forskningsfokuset er på samtidige fenomener i en virkelig kontekst, og man er avhengig av direkte observasjon og gjerne også intervju av personene i situasjonen (ibid). Intervju er imidlertid ikke benyttet i denne oppgaven (se avsnitt 4.2).

Vi har fire typer casestudier, og alle designene søker å analysere kontekstuelle tilstander i relasjonen til case (Yin 1994). Jeg velger å bruke singel case i denne studien som består av to analyseenheter, lærer og elev. I følge Yin benytter man seg av singel case når målet med problemstillingen er å få frem et mønster i en hverdagssituasjon. Undervisningstimer i skolen er etter min oppfatning reelle hverdagssituasjoner for alle grunnskoleelever. Jeg stiller spørsmålet; hva kjennetegner interaksjon mellom lærer og elev? I drøftingsdelen blir spørsmålet *hvorfor* benyttet for å kunne forklare mulige årsaker til interaksjonen som finner sted mellom lærer og elev.

Et dilemma som er knyttet til denne typen forskning er spørsmål om tid, det vil si undersøkingsstidspunktet, og hvordan valg av måned, dag og tid på dagen kan påvirke observasjonsfunnene (Myklebust 2002). Mine observasjonstidspunkter foregår sent på høsten. Naturfagstimen er kl. 08.00, og første time den aktuelle dagen. Veiledningstimen er kl 13.00 en annen dag. Første time kan være preget av trøtte elever og lærers manglende tid til forberedelse (for eksempel at koblingsboksene i elevforsøket kan ha blitt flyttet på dagen før, slik at lærer ikke finner disse koblingsboksene umiddelbart når timen begynner). Bortsett fra dette trenger ikke undersøkelsestidspunktet ha påvirket observasjonsfunnene.

4.4 Valg av skole og klasse

PISA + studiet omfatter seks niendeklasser som er valgt ut med bakgrunn i skolens organisering og demografiske beliggenhet. Klassene ble fulgt i timer med matematikk, naturfag, norsk, samt veiledningstimer. Datainnsamlingen ble spredd utover skoleåret for å oppnå maksimal variasjon i forhold til skolens lokale læreplaner og skoleårets rytme.

I dette casestudie er datamaterialet samlet inn før jeg begynte å videoobservere. Jeg har tatt et valg i det eksisterende materialet, og begrunnelsene for de valg som er foretatt blir redegjort for i de neste avsnittene.

”Vandreren” var den som først ble valgt på bakgrunn av teori (se pkt. 2.5). Av den grunn ble valg av skole ikke et reelt valg men en konsekvens av elevvalg. Skolen ligger utenfor en større by i Norge, og kan beskrives som en skole som følger en tradisjonell pedagogisk organisering. Omtrent 70 % av elevene som går på denne skolen har minoritetsbakgrunn, og norskkompetansen blant de minoritetsspråklige elevene varierer. Dette er en ren ungdomsskole med ca 454 elever og ca 45 ansatte.

4.4.1 Eleven

Da jeg begynte å videoobservere, var første utfordring å finne elevtypen ”vandreren” (se pkt. 2.5). I videomaterialet til PISA + er det sikkert flere elever som kan passe til beskrivelsen av en ”vandrer”, men denne eleven ble valgt fordi han viste flest kjennetegn i forhold til den aktuelle beskrivelse. Jeg har ikke annen kjennskap til eller faktaopplysninger om eleven, så alle antagelser og konklusjoner blir gjort på bakgrunn av det som observeres.

Observasjonene kan imidlertid gi meg en pekepinn på hvordan han fremstår i observasjonssituasjonene. I denne oppgaven vil ”vandrerer” bli kalt Tahar, som ikke er elevens opprinnelige navn. Eleven som sitter ved siden av Tahar, har fått tildelt navnet Sara.

Det mest fremtredende trekket ved elevens atferd er at han beveger seg relativt mye og raskt rundt i klasserommet, spesielt i de situasjonene han tror lærer ikke ser han. Denne gutten er mer verbal og motorisk urolig sammenlignet med flere av de andre elevene i klassen. Han bruker mye tid på en penn, kameraene i klasserommet og mikrofonen han har på seg. Det spesielle ved denne pennen er at når han trykker pennen på medelever, lærer eller seg selv, utløses et lite elektrisk støt. Antagelig er ikke dette elektriske støtet vondt, men personen som blir trykket på skvetter. Videre i oppgaven er det denne pennen jeg refererer til når ”pennen” blir omtalt.

”Vandrerer” gjør svært lite faglig arbeidsoppgaver i begge timene som er observert. Han sitter med blyant i hånda og han har bøker på pulten. Deler av undervisningstimene bruker han til å få og ta oppmerksomhet fra medelever.

Tahar har en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Han snakker godt norsk og jeg antar at uroen hans ikke skyldes mangelfull norskkompetanse, fordi han både snakker et godt hverdagsspråk og svarer og stiller relevante spørsmål i forhold til timenes tema. Et karakteristisk trekk ved han er at han ikke rekker opp hånden når han henvender seg til lærer. Han sier både svar og spørsmål høyt ut i klasserommet, og det oppleves som han har vansker med å styre impulsene sine.

4.4.2 Lærer

I begge observasjonstimene observeres samme kvinnelige lærer. Hun er i 50 årsalderen, og har jobbet i skolen i 25 år. Hun har hovedfag i biologi, og underviser i matematikk og naturfag. I løpet av sine 25 år i skolen, har hun også jobbet i administrasjonen blant annet som assisterende rektor. Hun har akkurat begynt å undervise klasser igjen. Hun fremstår som blid og omsorgsfull, og hun hører på elevene når de forteller om forskjellige emner som opptar dem. Hun gir respons på spørsmål som både er relevante og mindre relevant for timens tema, og hun er også ”med” på en spøk.

4.4.3 Klassen

Begge observasjonstimene foregår i full klasse (ca 30 elever fordelt mellom jenter og gutter) og en lærer. Elevsammensetningen er preget av flere ulike elevtyper fra forskjellig kulturer. Noen elever er stille, noen høres godt, noen arbeider med arbeidsoppgavene, mens andre virker å gjøre svært lite. Enkelte elever kommer fort i gang med arbeidsoppgavene, mens andre bruker lenger tid på å finne bøker, pennal, sette sammen gruppe og begynner å arbeide. Begge klasserommene inneholder inventar som er forventet at klasserom i forhold til faget skal inneholde. I veiledningstimene sitter elevene sammen to og to, kateteret er plassert foran klassen, med tavle bak kateteret (se appendiks A). I naturfagstimen skal elevene sitte sammen i grupper. Utstyr som brukes er plassert i skap bakerst i rommet. Kateteret står foran i rommet med tavle bak (se appendiks B). Det spesielle med disse klasserommene er at det er plassert tre videokameraer rundt i rommet, der et kamera har fokus på lærer, et har fokus på klassen, og et på en elevgruppe. Lærer og elevgruppe har også mikrofon på seg. Bak i begge klasserommene sitter det to voksne som skriver feltnotater. Det tekniske utstyret og 1 - 2 teknikere sitter rett utenfor klasserommene. Det ser ikke ut som elevene reflekterer over kameraene og mikrofonene, bortsett fra "vandrerer". Han viser interesse for kameraene ved at han ser mot dem med jevne mellomrom. Han spør også lærer om hun får tilbakemelding på hans atferd (for eksempel når han stikker pennen på medelever som hun ikke ser) av de som tar opp videoene.

4.4.4 Observasjonstimene

En begrunnelse for valg av observasjonstimene er at timene i så stor grad som mulig, skulle være representative for det man kan definere som vanlige undervisningstimer i norsk skole etter gjeldene læreplanverk. En annen begrunnelse var tilgang på fagtimer. Prosjektet hadde filmet innen fagene norsk, matematikk, naturfag og veiledningstimer. I den perioden som videofilmingen pågikk, viste det seg at klassen hadde prosjektarbeid i norsk, og derfor ble ikke norsktimene valgt. I prosjektarbeid kan det foregå ulike aktivitetsformer, og timene kan da bli preget av mer uro og støy enn det som er normalt. En annen faktor var at hvis elevene jobbet i grupper, kunne gruppen til "vandrerer" befinne seg i et annet rom på skolen enn der kameraene var.

I matematikktimene jobbet klassen med forskjellige temaer. Hver time startet med at lærer forklarte på tavlen, etterpå jobbet elevene med oppgaver. Timene ble veldig like, så av den grunn ble ikke matematikktimen valgt. Jeg satt igjen med to fagtimer, en veiledningstime og en naturfagstime. På timeplanen til elevene ble den ene timen kalt veiledningstime.

Innholdet i denne veiledningstimen var matematikk og videre i oppgaven omtales timen som veiledningstime.

Jeg valgte å observere i begge fagene, da det kunne være interessant å observere om ”vandrerer” var mer rolig i den ene fagtimen fremfor den andre timen. I teorikapittelet (2.5) sier Ståhle (2006) at ”vandrerer” vandrer i de situasjonene som er mest uforutsigbare og preget av individuelt arbeid. Av den grunn ønsket jeg å observere i undervisningstimer som innholdt varierende arbeidsformer, både undervisning i hel klasse, individuelt arbeid, gruppearbeid og lærer som veileder både for grupper og individuelt. Dette for å finne ut om det var enkelte situasjoner som fikk ”vandrerer” til å være mer rolig/urolig i forhold til andre situasjoner.

På bakgrunn av disse kriteriene gikk jeg til materialet og så igjennom noen timer, og valgte to timer som samsvarte med mine kriterier.

4.4.5 Lærerkategorier

Lærerkategoriene er utviklet med bakgrunn i teorigjennomgang, spesielt i punkt 3,3. Gjennom kategoriene ønsker jeg å belyse hvilke interaksjonsformer lærer benytter seg av, i interaksjon med en ”vandrer”, slik elevtypen er operasjonalisert og definert i denne oppgaven. Hensikten er å finne ut om interaksjonsformen lærer anvender, påvirker ”vandrerer” til å være roligere og mer oppmerksom. Både lærerkategoriene og elevkategoriene vil bli forklart ved bruk av eksempler (se appendiks C).

1. Verbal interaksjon. I denne kategorien er formålet å finne ut i hvilken grad lærer anvender verbal irettesettelse i sin kommunikasjon med eleven, for å irettesette uønsket atferd og å få ”vandrerer” mer rolig. Eksempler på læreratferd som faller inn under denne kategorien er: lærer kommenterer elevens atferd høyt i klasserommet; hun gjentar beskjeder; sier navnet hans høyt; sier ”hysj”.

2. Fysisk kontakt. I denne kategorien er hensikten å finne ut i hvilken grad lærer anvender fysisk kontakt i sin interaksjon med ”vandrerens”. Eksempler på læreratferd som faller inn under denne kategorien er: lærer rusker ”vandrerens” i håret; hun legger armen sin rundt ”vandrerens” skuldre; hun tar sin arm på ”vandrerens” skulder/arm og fører han tilbake til plassen sin.

3. Verbal interaksjon og fysisk kontakt. Kategorien inkluderer situasjoner hvor lærer kombinerer verbal irettesettelse og fysisk kontakt i sin interaksjon med eleven.

4. Non – verbal interaksjon. Kategorien inkluderer situasjoner hvor lærer uten å bruke verbal språk eller fysisk kontakt interagerer med ”vandrerens”. Eksempler på læreratferd som faller inn under kategorien er: lærer får øyekontakt med ”vandrerens”; står ved siden av han; fører fingren til munnen sin for å signalisere ”hysj”.

4.4.6 Elevkategorier

Elevkategoriene er utviklet med bakgrunn i teorijennomgangen i punkt 2,4 og 2,5. Vi mennesker har forskjellig toleranseterskel i forhold til hvordan vi oppfatter uro, blant annet avhengig av den enkeltes dagsform. I hvilken grad ”vandrerens” blir kodet som rolig/urolig er avhengig av hva som blir definert som rolig/urolig atferd. Hensikten med disse kategoriene er å beskrive hva slags atferd ”vandrerens” har i situasjoner hvor han kan beskrives som rolig eller urolig, og hyppigheten av denne atferden.

1. Går rundt/beveger seg i klasserommet uten å forstyrre medelever eller lærer. Denne kategorien har som hensikt å fange opp situasjoner hvor ”vandrerens” går rundt i klasserommet uten å forstyrre. Eksempler på elevatferd som faller inn under kategorien er: hente bøker i bokskapet; spise blyanten sin en til to ganger i løpet av timen.

2. Motorisk og verbal uro på egen stol/plass i klasserommet: Denne kategorien har som hensikt å fange opp situasjoner hvor ”vandrerens” fremstår som motorisk og verbalt urolig på egen plass i klasserommet. Situasjoner hvor eleven reiser seg fra plassen sin faller ikke under denne kategorien. Eksempler på elevatferd som faller inn under kategorien er: snakker med medelever og lærer om ikke fagrelaterte temaer; tar på medelevers pennal, bøker og blyanter; trommer med fingrene sine på pulten og lager lyd; rusker medelever i håret.

3. Motorisk og verbalt rolig på egen stol/plass: Denne kategorien har som hensikt å fange opp situasjoner hvor ”vandrerer” er rolig og oppmerksom, og tilsynelatende følger med i timen. Eksempler på elevatferd som faller inn under kategorien er: jobber selvstendig med arbeidsoppgaver; ligger med hodet i hånda eller på pulten og tilsynelatende ”drømmer”; snakker med de andre medelevene eller lærer om fagrelaterte spørsmål; sitter på stolen sin og bruker egen blyant og bøker når han arbeider; står eller sitter sammen med sin gruppe og jobber med gruppeoppgaver.

4. Går rundt/beveger seg i klasserommet og forstyrrer medelever og lærer: Denne kategorien har som hensikt å fange opp situasjoner hvor ”vandrerer” forstyrrer lærer og medelever med sin atferd. Eksempler på elevatferd som faller inn under kategorien er: reiser seg fra stolen sin og går bort til andre elever og snakker om temaer som han tilsynelatende er opptatt av; tar fysisk på de andre medelevene slik at de blir avbrutt i sin aktivitet.

4.4.7 Analyseprosessen

Som tidligere nevnt kan caseforskning benyttes når man ønsker å undersøke avgrensede problemstillinger i en lokal sammenheng. Konteksten min studie er hentet fra er to undervisningstimer i to forskjellige klasserom. Begge timene er med samme lærer og full klasse. Generelt kan undervisningstimene beskrives som lærerstyrt, der det er lærer som bestemmer hva elevene skal ha fokus på. Til en viss grad vil ikke de andre elevenes atferd i klassen få konsekvenser for min analyse, da kategoriene som anvendes rettes direkte mot lærer og en spesiell elev. Derimot i tolkningen av den interaksjonen som finnes mellom disse, vil medelever få en innvirkning, dersom det er hensiktsmessig for oppgavens problemstilling.

Sekvensen av veiledningstimen som ble analysert varte i 32 minutter. Timens antatte målsetting var å øve til matematikkprøve. Lærer informerte om emner som kunne være vanskelig, og gjennomgikk på tavlen hvordan de skulle regne, og minnet elevene på ulike huskereglene for utregning. Lærers gjennomgang på tavlen tok 16 minutter, og resten av timen ga lærer individuell veiledning til de elevene som ba om hjelp. Elevene kunne arbeide selvstendig, eller samarbeide to og to. På slutten av timen ba elevrådsrepresentanten om å få informere fra et møte. Her sluttet jeg min koding fordi de minuttene som var igjen av timen ikke var fagrelatert.

Analysen av naturfagstimen varte i 44 minutter, og timens tema var elektronikk. Elevene skulle arbeide i grupper der de sammen skulle utføre elevforsøket seriekobling og parallellkobling.

Siden min studie baserer seg på sekundæranalyse av allerede innsamlede data, ble den første utfordringen å utarbeide egne analysekategorier. PISA + prosjektet anvender egne analysekategorier i sin analyse. Deres kategorier sorterer og belyser læreren som aktør i samhandling, ulike arbeidsformer og aktiviteter i klasserommet. Kodingen er delt i tre hovedkategorier med fokus på lærer, elev og klasse, og hver hovedkategori er inndelt i underkategorier (Klette 2005) (se appendiks D). Prosjektgruppen hadde allerede kodet deler av veiledningstimen og hele naturfagstimen med sine kategorier, før jeg kodet med mine kategorier. Av den grunn vil noen av kategoriene som PISA + anvender bli brukt i drøftingskapittelet, der PISA + prosjektets koder grovt sett kan sette min koding inn i en større sammenheng.

Kategoriene er valgt fordi jeg ønsker å se om jeg finner et hovedtrekk eller mønster i interaksjonen mellom lærer og ”vandrer”. På samme måte som PISA + sine kategorier, har jeg valgt lærer og elev som hovedkategorier. Til sammen har jeg åtte kategorier. Fire kategorier retter fokus mot lærer og delproblemstilling 1. De neste fire kategoriene rettes mot elevatferd og delproblemstillingene 2,3 og 4. Disse kategoriene skal danne utgangspunkt for å besvare min hovedproblemstilling.

I arbeidet med å utforme egne kategorier møtte jeg noen utfordringer. Den største utfordringen var å få kategoriene så tydelige som mulig med tanke på at hvem som helst kan gå inn å kode, uten å ha den samme førforståelsen som jeg har. I selve utføringen av kodingen ble den største utfordringen når ”vandrerens” vekslet på å være rolig eller urolig på egen plass. Den motoriske uroen var lett å observere, for det kunne jeg se. Derimot ble verbal uro en utfordring, spesielt i veiledningstimen fordi jeg da ikke kunne høre alt han sa. Av den grunn måtte jeg kode ut i fra en antagelse om at han var verbalt urolig, i forhold til hvordan han satt på stolen sin og beveget hodet sitt. Når det gjelder lærer kategoriene, ble utfordringen den non - verbale kategorien. Ved noen anledninger observerte jeg at lærer så på ”vandrerens”, men han så ikke på henne. Slike situasjoner ble ikke kodet, fordi hensikten var å finne ut om lærer anvendte non – verbal interaksjon i sin interaksjon med ”vandrerens”.

Alle kodene ble lagt inn i dataprogrammet *Videograph*. Dette dataprogrammet er utviklet for kategorisering av digitale videofiler. Dataprogrammet gir observatøren mulighet til å anvende forhåndsdefinerte kategorier direkte på filmens tidslinje (se appendiks E, F og G). Kodingen foretas under avspilling av videofilmen, og det er mulighet til å se filmen flere ganger. Dataene blir grafisk presentert på skjermen, og programmet inneholder også muligheter for å hente ut enkel deskriptiv statistikk over hyppighet og omfang av de enkelte kodene. Jeg har sett filmene fra klasserommet åtte ganger. Ved hver gjennomgang er en kategori kodet. Dette for å sikre en nøyaktig registrering av hendelser som faller inn under den enkelte kategori. For hver kategori ble det utviklet start og stoppkriterier, også dette for å sikre en nøyaktighet i forhold til hva slags hendelser som hørte inn under den enkelte kategori.

Som kvalitativ forskning er det gjort en fortolkning av de inntrykkene som er fremkommet gjennom de observasjonene jeg har foretatt. På den måten blir det gitt en fenomenologisk presentasjon av ”vandrerens” og læreren. Min analyse kan være gjenkjennbar for andre lesere, men nødvendigvis ikke være det for alle. Analysen er en veksling mellom kodene og en etnografisk observasjon, fordi jeg først har kodet og så har jeg sett sekvensene. Kombinasjonen og vekslingen har ført til tolkningen av mine resultater.

4.5 Kvalitet

Ingen undersøkelser kan fullstendig kontrollere alle variabler. Derfor er det viktig i en empirisk oppgave å kvalitetssikre de empiriske funnene ved å belyse forskningskriterienes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Overføring handler om hvorvidt resultatene i undersøkelsen kan overføres til lignende situasjoner, og dermed anta at ”slik er det”. Siden min undersøkelse er forholdsvis liten og svært avgrenset, regner jeg med at de resultatene jeg måtte finne har en begrenset overføringsverdi, selv om denne spesielle klasseromssituasjonen på mange måter kan sies å ha noe typisk over seg. Dersom resultatene kan verifiseres i andre studier, kan dette gi grunnlag for å komme frem til typiske trekk som kan forsterke resultatene i denne undersøkelsen (Yin 1994).

Funnene i denne oppgaven baserer seg på hvordan en lærer forholder seg til en bestemt elev i klassen i noen bestemte situasjoner. På bakgrunn av dette kommer jeg ikke til å legge mer vekt på denne siden ved kvaliteten ved min undersøkelse.

4.5.1 Observasjonens validitet

Validitet blir ofte brukt synonymt med sannhet eller gyldighet, og det kan handle om i hvilken grad en metode undersøker det den var ment å undersøke. Validitet kan være en prosess hvor man setter spørsmål ved, sjekker og tolker teoretisk, men ikke en strategi for å skape en overensstemmelse mellom våre funn og den virkelige verden (Kvale 2001).

Validitet er knyttet til det teoretiske grunnlaget undersøkelsen bygger på, og hvordan forskeren som person bruker metoden under datainnsamlingen. Ethiske og moralske refleksjoner er også viktige avveininger i forskerprosessen. Validitet handler om å være kritisk, stille spørsmål og å tolke hvordan formidlingen av våre funn virkelig er et uttrykk for de hendelsene vi beskriver og analyserer (Kvale 2001).

Den sannhet man kan komme frem til gjennom observasjonsstudiene er avhengig av de teoretiske referanserammene man har, og den sosiale konteksten validitetsspørsmålene stilles i forhold til. Det handler også om personen bak forskeren og hvordan dataene blir håndtert.

Validiteten i min undersøkelse er et spørsmål om hvilke andre teoretiske og metodiske innfallsvinkler jeg kunne ha brukt, og hvordan jeg håndterer det begrepsapparatet jeg bruker fra tidligere klasseromsforskning for å definere analysekategoriene. Det handler også om hvorvidt mine kategorier er egnet for å få frem informasjon som beskriver relevante mønstre og hovedtrekk, som det vil være aktuelt å tolke.

Observasjon som metode kan inneholde feil og trusler. En trussel kan for eksempel være de beslutningene som taes i forhold til hva som skal observeres. For å få med hensikten, er det viktig å definere mål for observasjonen. Utvalg kan også være en trussel, for hvis utvalget ikke er representativt for populasjonen den overføres til, har observasjonen lite forskningsverdi.

De som blir observert kan også forandre atferd, fordi de vet at de blir observert (Vedeler (2000) viser her til Hammersley (1990)). For eksempel var ”vandrerer” opptatt av kameraene i klasserommet, og det kan ha påvirket hans atferd enten ved at han var rolig

fordi kameraene så alt han gjorde, eller han var mer urolig, for å se om atferden fikk konsekvenser for han. Lærers atferd kan også ha blitt påvirket av kameraene i den forstand at hun var mer oppmerksom overfor enkeltelever enn hun vanligvis er, eller at hun i mindre grad verbalt ga uttrykk for uro i klassen.

Samfunnsforskning er forskning som foregår i en kontekst. En trussel mot validitet i konteksten kan være tid og sted. Hva som påvirker de ulike fenomenene som jeg observerer, er faktorer som er viktige å ha med seg i analyse og tolkning. Dette gjelder både i deltagende observasjon og gjennom videoobservasjon. I forhold til mitt valg av observasjonsmetode, er ikke dette en trussel som nødvendigvis truer validiteten noe mer enn ved en annen form for observasjon.

Den største trusselen er antagelig observatørene i klasserommet. Når det er flere voksne i klasserommet kan det påvirke elevene til å være roligere enn de vanligvis er. Når de også blir filmet, vil nok de aller fleste elevene anstrenge seg for å være rolig og vise interesse for faget. Av den grunn kan denne klassen fremstå som roligere enn det den egentlig er. Jeg er ingen trussel mot validiteten, for ingen av elevene eller lærer kjenner meg, men de vet at videomaterialet kan benyttes av andre personer i forbindelse med forskning.

En annen trussel mot validiteten er min subjektive tolkning av det som blir observert. En observatør er aldri helt fri for subjektive tolkninger, fordi observatøren som person har teoretiske og erfaringsbaserte kunnskaper om temaet som blir observert. Av den grunn kan konklusjonene bære preg av en subjektiv tilnærming, fordi det teoretiske grunnlaget er med på å styre mitt blikk. På den andre siden kan det bidra til at jeg observerer mer direkte mot problemstillingen, og observasjonene kan av den grunn bli mer teoretiske presise.

4.5.2 Observasjonens reliabilitet

Hvorvidt en undersøkelse er reliabel, det vil si pålitelig, er knyttet til i hvilken grad data er fri for tilfeldige målingsfeil (Kleven 2002). Det kan fange opp hvorvidt den tekniske kvaliteten er god nok til å fange opp det vesentlige i klasseromssituasjonen. Spørsmålet om målingsfeil handler om begrepene som brukes, om operasjonaliseringen av begrepene, og om kategoriene fungerer som parametere og indikatorer. Begreper som konsistens, stabilitet og nøyaktighet blir ofte brukt for å beskrive hva reliabilitet er. Det klassiske reliabilitetsbegrepet er knyttet til påliteligheten i målingen av de enkelte personer ved

målingstidspunktet (Kleven 2002. s 124). Dette kan innebære at resultatene ikke nødvendigvis kan reproduseres ved neste måling, fordi det kan ha skjedd endringer i mellomtiden. Uansett hvilke typer empirisk data som blir benyttet, er det viktig å stille seg spørsmål om hvilke tilfeldige feil som kan påvirke data. Spørsmål som når på dagen og hvilken ukedag observasjonen blir foretatt kan også påvirke resultatene. Resultatene er også avhengig av hva observatøren fester seg ved og tolker i den gitte situasjonen (Kleven 2002). I en eventuell konklusjon bør man være oppmerksom på disse feilkildene.

I min oppgave kan videomaterialet gjennomgås flere ganger av flere personer, og det kan være en styrke for reliabiliteten. Når flere personer ser det samme, er det grunn til å forutsette at vi observerer rett. På den andre siden kan videoobservasjon være begrensende i forhold til hvilken vinkel kameraene er oppstilt. Viktig informasjon og detaljerte registreringer kan utebli, fordi kameraet ikke har registrert det. Av den grunn hadde for eksempel feltnotater vært en bedre metode, fordi forutsetningen da er større for at du både ser og hører eventuelle detaljer. Klasserommet er imidlertid relativt godt dekket med tre kameraer.

Det er mer det som skjer utenfor klasserommet som er vanskelig å få observert, fordi noe kan høres, men ikke sees.

Lyd og videoopptak har i prinsippet to hovedfordeler i observasjonssammenheng. Den ene fordel er at opptak holder fast observasjoner, som man kunne ha glemt eller ikke registrert når man observerer i klasserommet. Man kan spole filmen tilbake og se samme sekvens flere ganger. Den andre fordel er at videoobservasjon gir en rikdom av detaljer, blant annet kan man registrere samspillet mellom verbal og non - verbal kommunikasjon (Bjørndal 2002).

Reliabilitet er et teoretisk begrep som ikke er mulig å måle eller beregne. Det som er mulig, er å estimere grad av reliabilitet gitt visse forutsetninger. For å få en indikator på stabilitet, må vi foreta en måling av de samme personene på ulikt tidspunkt men på samme måte. Hvor pålitelig min koding er, er et spørsmål om reliabilitet. Kategoriene er formulert så presist som mulig, slik at andre som leser kategoriene vil forstå kategoriens hensikt. For å få kategoriene så reliable som mulig, kan en annen person kode det samme som jeg kodet. Hvis resultatene samsvarer med hverandre kan man konkludere med god reliabilitet på kategoriene. Hvis det derimot ikke er samsvar bør jeg anta at kategoriene ikke er presise. For å vurdere kodesystemets reliabilitet ble en av timene (veiledningstimen) kodet med en

måneds mellomrom. Samsvaret mellom disse to kodingene ble funnet å være mellom 83 og 93 % for de ulike kategoriene, og vurderes derfor som tilfredsstillende. Analysen tar utgangspunkt både i frekvensen av de enkelte kodene, men også den samlede tiden de ulike kodene er inne i den enkelte timen. Å bygge opp en eksempelsamling innenfor hver kategori, er også en måte å øke reliabiliteten på (se appendiks C).

4.5.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet redegjort for den metodiske tilnærmingen som blir benyttet i den empiriske delen av oppgaven. Jeg har beskrevet utvalget for undersøkelsen der elev, lærer, klasse og skole er beskrevet så nøyaktig som mulig, med tanke på deres anonymitet.

Denne studien baserer seg på sekundæranalyse av allerede innsamlede data. Med utgangspunkt i problemstillingen, ble kategoriene for analysen valgt med bakgrunn i teori. Å velge kategorier er en tidkrevende prosess fordi det er flere sider av samme situasjon som kunne vært interessant og fått belyst. For eksempel i hvilken grad lærer verbalt irettesetter ”vandrerer” med positive kommentarer. Kategoriene som ble valgt ble kodet i dataprogram Videograph. Dette programmet får blant annet frem hvor lenge hver kategori fremtrer i de aktuelle observasjonstimene.

Med bakgrunn i at filmene kunne spoles og spilles flere ganger, blir undersøkelsen å betraktes som en etnografisk undersøkelse. Dette er ingen studie som strekker seg over en lengre periode, men jeg har gått dypt inn i de to observasjonstimene. Av den grunn kan framstillingen av denne gitte klasseromskulturen beskrives relativt detaljert.

Avslutningsvis har jeg reflektert over i hvilken grad dette studie er generaliserbart. Jeg har konkludert med, at med et så begrenset utvalg har funnene lite overføringsverdi til norsk skole generelt, men gjennom detaljerte beskrivelser av ulike situasjoner vil kanskje andre gjenkjenne lignende situasjoner fra sine klasserom.

5. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra min undersøkelse, ”*Den urolige eleven*”. Analysen tar utgangspunkt i det kodede videomaterialet. Jeg har valgt å presentere delproblemstilling 1 og 2 ved å se på veiledningstimen og naturfagstimen hver for seg (se punkt 5,1 og 5,2). Videre ønsker jeg å analysere delproblemstilling 3 for å se om det eksisterer et mønster mellom lærers interaksjon og elevatferd (se punkt 5,3). Avslutningsvis reflekterer jeg over delproblemstilling 4 (se punkt 5,4).

5.1 Delproblemstilling 1. Hvordan interagerer lærer med ”vandreren”?

I veiledningstimen viser analysen at lærer interagerer med ”vandreren” 1,22 % av analysetimens 32 minutter. Av denne tiden bruker lærer 0,42 % av timen på verbal irttesettelse (se fig. 5.1). Dette er den interaksjonsformen som hyppigst fremkommer, men er ikke den interaksjonsformen hun bruker mest tid på. Til sammen bruker lærer interaksjonsformen verbal irttesettelse fire ganger i løpet av veiledningstimen. Interaksjonsformen hun anvender er å si navnet til Tahar høyt i klasserommet, eller å si ”hysj”. En av gangene sier hun hysj, nikker med hodet og sier ”*men nå må du legge det bort*”. Her mener hun at pennen må legges bort (se punkt 4,4,1). I denne situasjonen skal lærer begynne å gjennomgå matematikkoppgaver, og gir verbalt uttrykk for at hun ønsker at alle elevene skal se på henne. Flere elever blir navngitt høyt. Den siste gangen hun sier navnet til ”vandreren” høyt, ser hun på han og sier hysj. Det er flere elever som er urolige, og flere elever blir bedt om å være stille. Hver verbal irttesettelse tar i gjennomsnitt 0,3 sekunder.

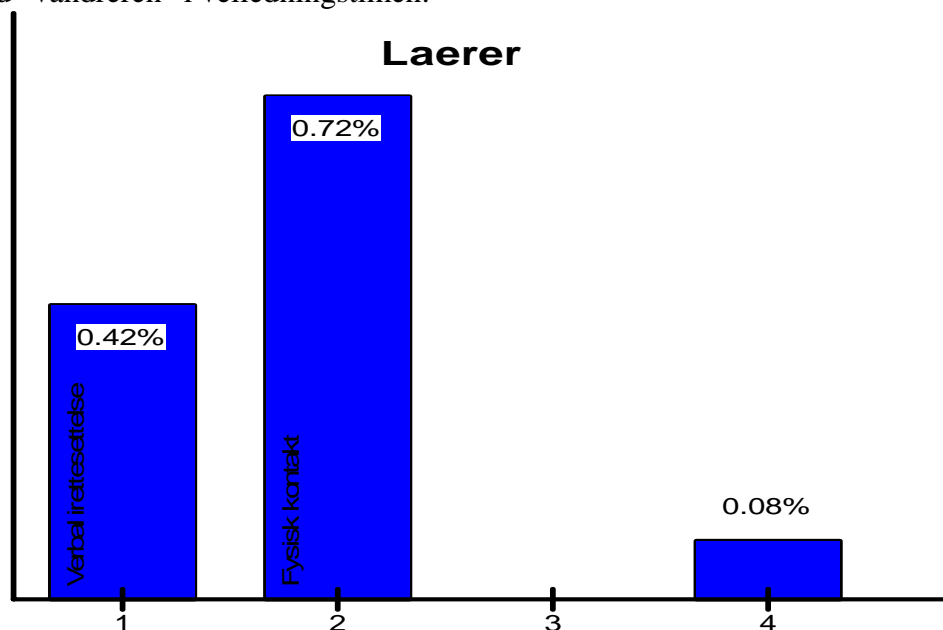
Lærer anvender 0,72 % av analysens 32 minutter på interaksjonsformen fysisk kontakt. Interaksjonsformen skjer en gang og varer i 0,23 sekunder. Lærer plasserer seg ved siden av Tahar og legger hånden sin øverst på ryggen hans, når hun gir en fellesbeskjed til klassen. ”Vandreren” sitter på stolen sin og hører tilsynelatende etter på det lærer formidler.

Non - verbal irttesettelse benytter lærer 0,08 % av denne timen. Den ene gangen kategorien ble kodet, så lærer bort på Tahar etter at hun hadde sagt navnet hans høyt. Samtidig som hun

sier navnet hans, ser hun på han og får øyekontakt. Han snur seg og setter seg riktig vei på stolen og bøyer seg over bøkene som ligger på pulten.

Kategorien som skal fange opp kombinasjonen av verbal irttesettelse og fysisk kontakt er en interaksjonsform som ikke blir anvendt i denne timen.

Figur 5.1: Prosentvis oversikt over hvilken interaksjonsform og hvor mye lærer interagerer med "vandrerer" i veiledningstimen.



1. verbal irttesettelse, 2. fysisk kontakt, 3. verbal irttesettelse og fysisk kontakt, 4. non-verbal irttesettelse

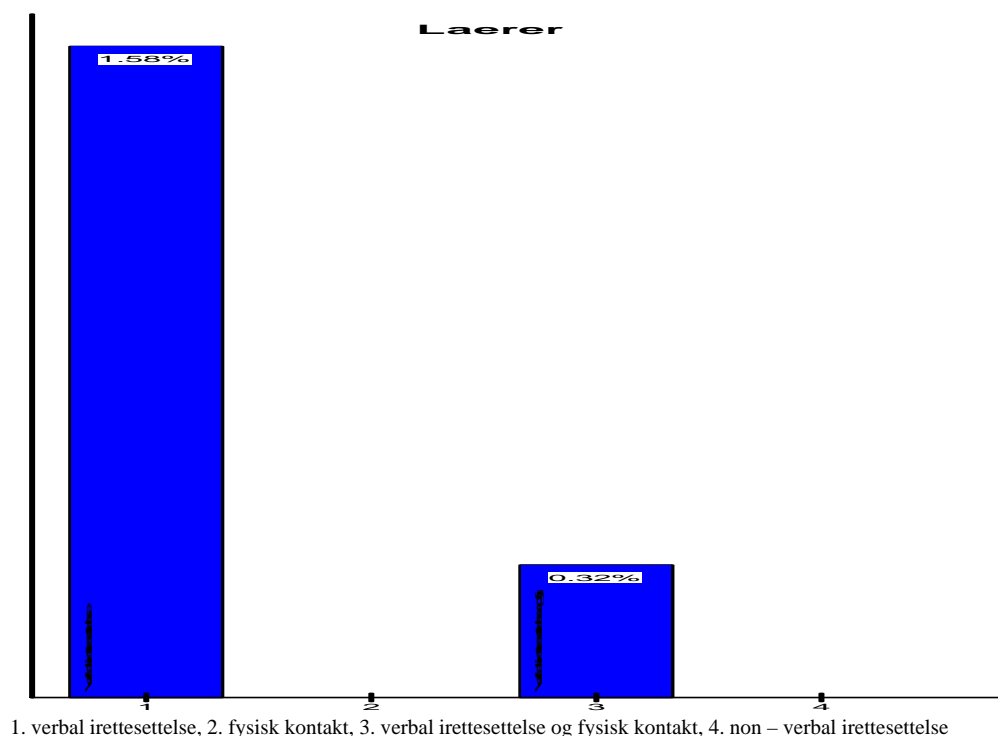
I naturfagstimen viser analysen at lærer interagerer 1, 90 % av analysetimens 44 minutter med "vandrerer" (se fig. 5,2). 1,58 % av de 44 minuttene anvendes på verbal irttesettelse. I denne timen skal elevene jobbe sammen i grupper. Fem ganger i løpet av timen fikk Tahar beskjed om hvor han skulle sette seg, og hver verbale irttesettelse tok i gjennomsnitt 0,7 sekunder. I utgangspunktet deler han pult med ei jente, Sara. De har en bok oppslått på pulten, og de snakker om forskjellige filmer de har sett. Vanligvis pleier det å være halv klasse når de har elevforsøk i naturfag, men i dag er hele klassen samlet. Dette er begrunnelsen læreren gir elevene for hvorfor de må sitte sammen i grupper. Første gang lærer henvender seg til Tahar og Sara sier hun følgende: "*Tahar og Sara, dere må enten sitte med den gruppen eller den gruppen*". Lærer viser med armene hvilke grupper de har å velge mellom. Klokken på videoen viser at beskjeden blir gitt ca 11,50 minutter ut i timen. Tahar og Sara forsetter å prate om filmer. 2 minutter senere kommer neste beskjed. Da sier lærer "*dere må velge om dere vil sitte med den gruppa eller den gruppa*". Igjen viser hun med

armene hva hun mener. Lærer går videre til noen andre elever før hun ser etter om Tahar og Sara flytter seg. De flytter seg ikke, og forsetter å prate om filmer. Når det er gått 21. 45 minutter ut i timen kommer lærer bort til de igjen og sier ”*kan dere sette bordet inntil der og først ta seriekobling og så parallellkobling*”. Lærer går videre til noen andre elever før Tahar eller Sara svarer eller reagerer på beskjeden hun har gitt, og de forsetter å prate sammen. Ett minutt etterpå går lærer bort til gruppen som Tahar og Sara skal sette seg sammen med. Lærer sier til ei av jentene at hun må flytte seg. Lærer tar tak i bordet til Tahar og Sara, og begynner å skyve det inntil denne gruppen med det resultatet at koblingsboksen er i ferd med å falle ned på gulvet, fordi ledningen er for kort. Lærer henter en skjøteledning, og når skjøteledningen er på plass spør hun om Tahar kan hjelpe til med å skyve bordet, noe han gjør. 23 minutter ut i timen hjelper lærer denne gruppen i gang med seriekobling og parallellkobling.

Den siste gangen verbal irttesettelse blir benyttet var på slutten av timen. ”Vandreren” har satt seg sammen med en annen gruppe, og etter en stund ler de høyt og mye. Når lærer hører latteren, går hun bort til gruppen. Først sier lærer navnet hans høyt. Så tar hun hånden sin på skulderen/ ryggen hans, og sier at han kan sette seg der. Hun viser hvor, ved å skyve han bort mot den plassen hun mener. Hun sier navnet hans en gang til, samtidig som hun tar på han og sier han skal skrive labrapport. Han går til sin plass og setter seg ned. Han begynner å ”fikle” på spenningsboksen, og snakke inn i mikrofonen. I denne situasjonen anvender lærer en kombinasjon av verbal irttesettelse og fysisk kontakt. Kombinasjonen utgjør 0,32 % av timen.

Ingen situasjoner i denne timen falt inn under kategorien non – verbal irttesettelse og fysisk kontakt slik de er definert.

Figur 5.2: Prosentvis oversikt over hvilken interaksjonsform og hvor mye lærer interagerer med "vandrerer" i naturfagstimen.



5.1.1 Oppsummering

Analysen av disse to timene indikerer på at lærer anvender verbal irecttesettelse som den interaksjonsformen hun bruker mest tid på og benytter seg hyppigst av. I løpet av begge timene bruker lærer 2 % av analysens 76 minutter på verbal irecttesettelse. Dette tilsvarer 1 minutt og 52 sekunder. Forøvrig anvender hun de andre interaksjonsformene ulikt, men interaksjonsformen fysisk kontakt fremkommer hyppigst i veiledningstimen. Generelt viser analysen at "vandrerer" får læreres oppmerksomhet til sammen 1,22 % i veiledningstimen og 1,90 % i naturfagstimen. Dette tilsvarer 39 sekunder i veiledningstimen og 1,13 minutter i naturfagstimen.

5.2 Delproblemstilling 2. I hvilke læringssituasjoner er "vandrerer" rolig/urolig, og hva kjennetegner slike situasjoner?

Kategoriene som fokuserer på elevens urolige atferd i veiledningstimen viser at "vandrerer" er motorisk og verbalt urolig 22,28 % av timen. Analysen viser at "vandrerer" i hovedsak er

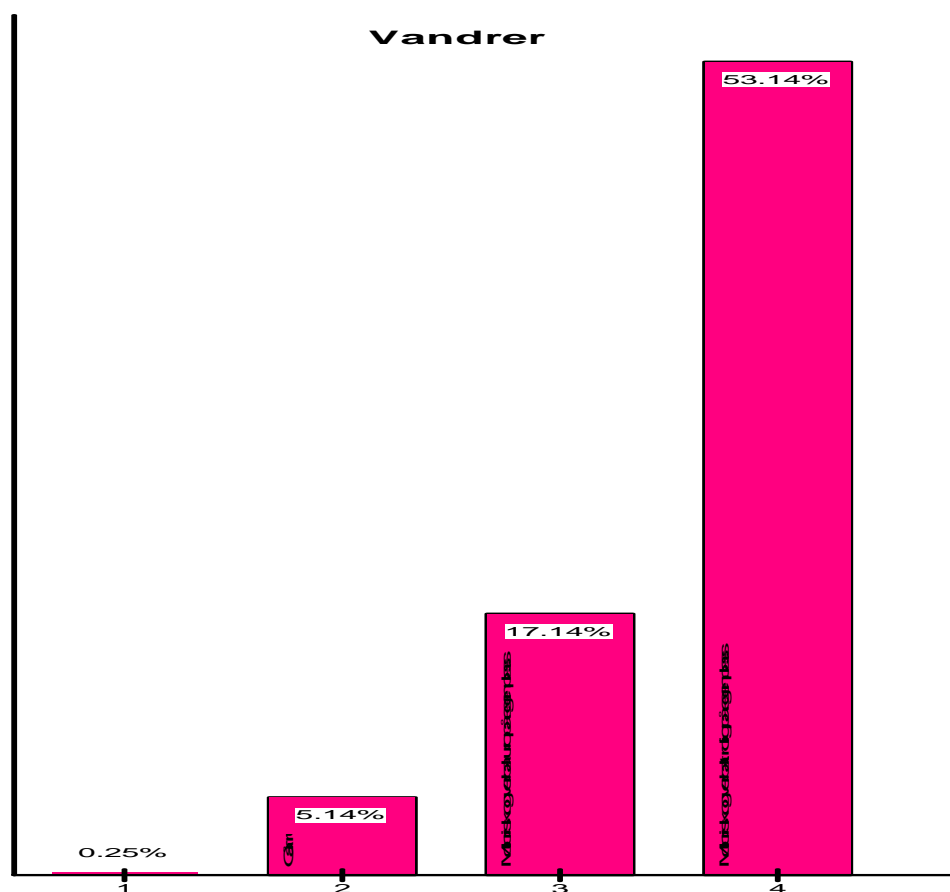
urolig i de situasjonene der elevene i klassen enten jobber individuelt eller to og to. Dette er situasjoner hvor lærer går rundt og veileder de elevene som ber om hjelp. I den delen av veiledningstimen hvor elevene skal arbeide individuelt med matematikkoppgaver, er Tahar svært opptatt av pennen som kan gi elektrisk støt, og han ønsker at lærer skal trykke på pennen. Lærers reaksjon på denne invitten er at hun legger armen rundt han, smiler og ler og sier at hun ikke har lyst til å trykke på pennen. Dette begrunner hun med at hun ikke stoler på han. Tahar viser henne at den som trykker på pennen får et lite elektrisk støt. I denne situasjonen er hele klassens oppmerksomhet rettet mot lærer og Tahar. Lærer sier at han kan gjøre "pennforsøket" i naturfagstimen, for der er temaet elektrisitet. I løpet av denne timen reiser "vandrerens" seg seks ganger og trykker pennen på ulike elever. I disse situasjonene får Tahar ingen negative reaksjoner på atferden sin, verken fra lærer eller medelever. En annen situasjon fra timen som også kan være en god illustrasjon på Tahars uro, er der hvor ei jente kommer sent inn til timen fordi hun har vært på elevrådsmøte. Da roper Tahar høyt ut i klasserommet at jenta har noe viktig å si til hele klassen. Lærer og jenta har tydeligvis allerede avtalt når hun skal informere de andre, for lærer går bort til Tahar og forteller hva som er bestemt. Lærer går videre for å hjelpe andre elever mens Tahar begynner å prate med de elevene som sitter rundt han.

Samlet faller de kategoriene som utgjør uro 33,33 % av naturfagstimens 44 minutter. I disse situasjonene går Tahar enten rundt i klasserommet og forstyrrer medelever, eller han er motorisk og verbalt urolig på egen plass. Tahars uro er mest fremtredende i situasjonene hvor lærer går rundt i klasserommet og gir individuell veiledning til ulike elever. I disse situasjonene befinner lærer seg ofte et helt annet sted i klasserommet enn der Tahar er. Det ser ut som han følger med på hvor lærer befinner seg, fordi han ofte ser i hennes retning. Den forstyrrende atferden hans har en noe annen karakter denne timen enn i veiledningstimen. Tahar har fått på seg en mikrofon i forbindelse med klasseromsstudien. Mikrofonen kan ha påvirket atferden hans, fordi han vet at alt han sier blir registrert. I løpet av timen reiser han seg og går rundt i klasserommet tre ganger. Alle gangene setter han seg ned i en gruppe og snakker med de elevene som sitter der. Temaene er stort sett ikke faglig relatert, noe jeg vet fordi mikrofonen fanger opp det han sier. Hele timen bærer preg av mye verbal og motorisk uro fra flere elever i klassen.

Den urolige atferden kommer også til uttrykk ved at han kommenterer høyt hva andre sier, både de som sitter i nærheten og de som sitter et annet sted i klasserommet. Han snakker om

ikke fagrelaterte temaer, bland annet om fotball, håndball og filmer. Han dytter i pulten så den flytter på seg, tar et ark fra ei av jentene for å skrive av det hun har skrevet, og han rister på beina sine.

Figur 5.3: Prosentvis oversikt over hvor oppmerksom/uoppmerksom ”vandrerer” er i veiledningstimen.



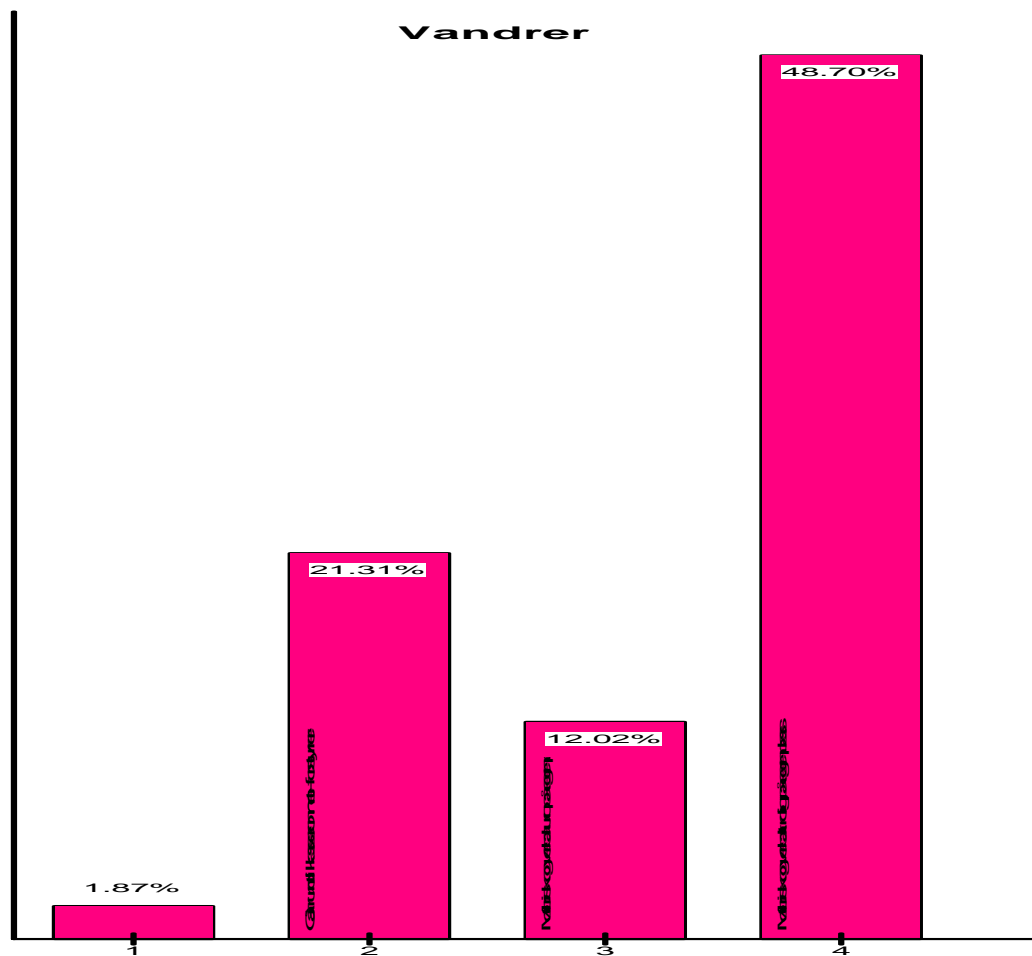
1. går rundt i klasserommet uten å forstyrre, 2. går rundt i klasserommet og forstyrrer, 3. motorisk og verbalt rolig på egen plass, 4. motorisk og verbalt urolig på egen plass

Kodingen viser at ”vandrerer” er motorisk og verbal rolig 53.14 % av veiledningstimen.

Analysen tyder på at ”vandrerer” er rolig i de situasjonene som kan beskrives som helklasseundervisning. Dette er situasjoner hvor lærer står foran hele klassen og gjennomgår oppgaver på tavla, eller forklarer elevene hva de skal gjøre. Tahar er også rolig i de situasjonene i timen hvor lærer befinner seg i umiddelbar nærhet av han. De første 16 minuttene av veiledningstimen bruker lærer til gjennomgang av forskjellige matematiske oppgaver. Hun sier eksplisitt at alle elevene skal følge med under denne gjennomgangen. I denne 16 – minutter lange sekvensen varierer Tahar mellom å sitte helt stille mens han retter

blikket mot lærer, og å ligge med hodet eller hele overkroppen på pulten. I de situasjonene hvor han ligger over pulten er det vanskelig å vurdere om han følger med på lærers gjennomgang eller ikke. Det samme er tilfelle i de situasjonene hvor han sitter og kikker rundt seg i klasserommet. Når lærer derimot spør fagrelaterte spørsmål, svarer Tahar høyt ut i klasserommet, og svarene er relevant i forhold til spørsmål og tema. Ved en anledning blir han bedt om å bytte plass, noe han gjør uten å snakke eller ta på medelever. Denne situasjonen er kodet som ”går rundt i klasserommet uten å forstyrre”. De situasjonene som ”vandrerer” er rolig, kjennetegnes ved at lærer har klassens oppmerksomhet og har overblikk over det som skjer i klasserommet. Hun står ved siden av han eller går forbi han. Når lærer er i nærheten av han, legger han overkroppen ned på pulten, tar pennen i hånden og det ser ut som han gjør matematikkoppgaver. Tilsynelatende følger han med på det lærer sier.

Figur 5.4: Prosentvis oversikt over hvor rolig/urolig ”vandrerer” er i naturfagstimen.



1. går rundt i klasserommet uten å forstyrre, 2. går rundt i klasserommet og forstyrrer, 3. motorisk og verbalt urolig på egen plass, 4. motorisk og verbalt rolig på egen plass

Analysen viser at Tahar forholder seg rolig på egen plass 50,57 % av naturfagstimen. Situasjoner kodet som at Tahar er motorisk og verbalt rolig på egen plass er karakterisert av stor lærerkontroll. Han er rolig når lærer står foran klassen og forklarer hva de skal gjøre, leser høyt fra læreboka eller veileder gruppen han er en del av. Når han er rolig varierer han sin atferd ved å sitte helt stille og retter blikket mot lærer, eller han sitter og ser rundt i klasserommet. Når lærer spør fagrelaterte problemstillinger rekker han ikke opp hånden, men svarer høyt ut i klasserommet. Svarene er relevant i forhold til tema.

5.2.1 Oppsummering

Oppsummert kan en si at Tahars uro er mest fremtredende i situasjoner preget av liten grad av lærerkontroll. Når lærer beveger seg rundt i klasserommet for å gi individuell hjelp oppstår de fleste situasjonene som er kodet som uro hos Tahar. Tahar er kodet som rolig i de situasjonene som er karakterisert av stor lærerkontroll. I disse situasjonene foregår det helklasseundervisning, eller at lærer står eller befinner seg i nærheten av han.

5.3 Delproblemstilling 3. Sammenheng mellom lærers interaksjon og elevatferd

Analysen viser at den interaksjonen lærer anvender i hovedsak er knyttet til verbal irettesettelse. I de situasjonene lærer anvender verbal irettesettelse, er ”vandrerer” enten kodet i forhold til kategoriene rolig på egen plass/stol, urolig på egen plass/stol, eller beveger seg rundt i klasserommet og forstyrrer.

I naturfagstimen praktiserer lærer verbal irettesettelse fem ganger. Fire av de fem irettesettelsene kommer som en beskjed, slik kategorien er operasjonalisert. Tahar og Sara får beskjed om at de skal sette seg sammen med en gruppe for å utføre et elevforsøk. Alle beskjedene blir gitt når ”vandrerer” er kodet til å sitte på egen stol/plass. Til tross for alle beskjedene, flytter de seg ikke til gruppen før lærer fysisk hjelper de med å flytte bordene. Siste gang verbal irettesettelse anvendes i denne timen, sier lærer navnet hans høyt i klasserommet. I denne situasjonen har Tahar flyttet seg bort til en annen gruppe, der de elevene som sitter sammen i den gruppen, ikke snakker om fagrelaterte temaer. Lærer sier først navnet hans høyt samtidig som hun fysisk tar på han. Hun sier og viser med armene

hvor han skal sette seg, og hva han skal gjøre. I naturfagstimen tyder analysen på at det ikke er en sammenheng mellom lærers bruk av verbal irettesettelse og rolig/urolig elevatferd, slik denne kategorien er operasjonalisert.

I veiledningstimen er lærers interaksjon mer knyttet til elevens urolige atferd. Seks ganger i løpet av timen interagerer lærer med eleven. Fire ganger anvender læreren verbal irettesettelse. I disse situasjonene er eleven kodet som urolig da han enten står eller er urolig på egen plass/stol. Lærer sier navnet hans høyt, sier hysj eller kommenterer hans atferd. Ved en anledning anvender hun interaksjonsformen fysisk kontakt. Lærer står ved siden av ”vandrerer”, og tar/stryker han på ryggen/skuldrene samtidig som hun gir klassen fellesbeskjeder. Tahar er kodet som rolig på egen plass/stol. I forkant av denne situasjonen har Tahar vært urolig i forbindelse med pennen. Den siste situasjonen som er kodet i denne timen bruker lærer non – verbal interaksjon. Akkurat i situasjonen er Tahar kodet som rolig på egen plass/stol, men rett før har han vært relativt urolig, spesielt verbalt. Lærer ser på Tahar samtidig som han ser på henne. Umiddelbart roer han seg ytterligere.

I veiledningstimen tyder analysen på at det kan forekomme en sammenheng mellom elevatferd og lærers valg av interaksjonsform. Lærer anvender i hovedsak verbal irettesettelse i de situasjonene eleven er kodet som urolig.

Til tross for en mulig sammenheng mellom elevatferd og lærers interaksjonsform i veiledningstimen, tyder analysen på at det er liten sammenheng mellom rolig/urolig elevatferd og lærers interaksjon. Sammenhengen mellom lærers valg av interaksjon og elevatferd peker mot at lærer anvender verbal interaksjon i nesten alle de kodede elev situasjonene, både når Tahar er kodet som rolig og som urolig. Det som imidlertid kan være et mønster er at ”vandrerer” i liten grad gjør det lærer sier han skal gjøre. Umiddelbart etter en verbal irettesettelse, der lærer enten sier hysj eller navnet hans høyt når han er kodet med urolig atferd, blir han rolig, men bare for en liten stund. Når lærer anvender verbal irettesettelse i form av å gi beskjeder, skjer det svært lite. Da forsetter han med sin atferd helt til lærer fysisk enten tar på han, eller hjelper fysisk til med omorganisering av bordene.

5.4 Delproblemstilling 4. I hvilken grad fører vandringen til brudd i undervisningen?

Analysen viser at elevens vandring ikke fører til undervisningsbrudd for lærer i noen av timene. Lærer blir tilsynelatende ikke påvirket av "vandrerens" atferd, og hun gir ikke verbalt uttrykk for at han forstyrrer henne. Jeg kan heller ikke observere at hun non – verbalt gir uttrykk for at han forstyrrer hennes undervisning. Verbalt uttrykker hun at Tahar aldri gjør noe galt. Gjennom observasjon kan det se ut som lærer ser etter hva "vandrerens" gjør, spesielt i veiledningstimen. Denne timen oppleves som mer oversiktlig for lærer, da alle elevene stort sett sitter på sine plasser. I denne timen observerer jeg at lærer ser bort på "vandrerens" noen ganger. I naturfagstimen er lærer opptatt av å hjelpe elevene med elevforsøket. Det fører til at hun i mindre grad får oversikt over det som skjer i de delene av klasserommet hun ikke befinner seg. Forøvrig tyder analysen på at vandringen fører til brudd i eget arbeid for Tahar. Tahar gjør tilsynelatende svært lite skolearbeid i løpet av begge analysetimene. Analysen kan indikere på at han er mer opptatt av hva andre gjør og sier, enn å konsentrere seg om timenes tema og eget arbeid.

5.4.1 Oppsummering

Tahar er rolig når lærer gir fellesbeskjeder til hele klassen. Han er også rolig når hun står ved siden av han, eller sitter foran klassen og underviser alle elevene samtidig. Når hun leser høyt fra læreboka er han også rolig. Tahar er urolig når timene er preget av gruppearbeid og individuelt arbeid, og når lærer går rundt for å hjelpe og veilede elevene. Han er også urolig når hun befinner seg et annet sted i klasserommet enn han. Analysen tyder på at det er liten sammenheng mellom elevatferd og lærers valg av interaksjon, bortsett fra at lærer i stor grad benytter seg av verbal irrettesettelse uansett hvilken elevatferd Tahar er kodet som.

5.5 Oppsummering av resultatene

Analysen viser at lærer tar i bruk alle interaksjonsformene i sin interaksjon med "vandrerens". Den kategorien som er mest fremtredende er verbal irrettesettelse. Verbal irrettesettelse anvender lærer ni ganger som tilsvarer 2 % av analysetimenes 72 minutter.

Interaksjonsformen ble benyttet ved at hun sier navnet hans høyt i klasserommet eller gjentar

beskjeder. Forøvrig anvender hun også de andre interaksjonsformene, og verbal og fysisk kontakt er den andre interaksjonsformen lærer benytter seg mest av. Lærer sier navnet hans og tar fysisk på han, og ”skyver” han den retningen hun vil han skal gå. Kategorien fysisk kontakt forekommer en gang, da i veiledningstimen. Lærer står relativt lenge ved siden av Tahar med hånden sin på hans skulder. Non - verbal irttesettelse observeres en gang. Lærer brukte både verbal irttesettelse og non - verbal irttesettelse i den ene situasjonen.

Tahars uro er mest fremtredende i de situasjonene som er preget av liten grad av lærerkontroll. Da arbeider elevene enten med gruppearbeid eller individuelt arbeid, eller lærer går rundt for å hjelpe og veilede elever. Han er rolig i de situasjonene som er preget av lærerkontroll. Disse situasjonene foregår i helklasseundervisning, eller at lærer står eller befinner seg i nærheten av han. Han er også rolig når lærer gir fellesbeskjeder til hele klassen eller leser høyt fra læreboka.

Sammenhengen mellom lærers interaksjon og elevatferd peker mot at lærer anvender verbal irttesettelse i nesten alle de kodede elevsituasjonene, både når Tahar er kodet som rolig og urolig. Det som kan være et mønster er at Tahar i liten grad gjør det lærer sier han skal gjøre. Etter at lærer har gitt han en verbal irttesettelse blir han umiddelbart rolig, men bare for en liten stund. Kort tid etterpå forsetter han sin urolige atferd helt til lærer fysisk tar på han eller fysisk hjelper til med for eksempel å omorganisere bordene.

Analysen viser at Tahar blir kodet til å være rolig på egen plass ca 50 % i begge observasjonstimene, og at vandringen ikke fører til brudd i undervisningen for lærer, men for Tahars læringsprosess.

6. Drøfting

I forrige kapittel søkte jeg via en deskriptiv fremstilling av mine data, å presentere elevens atferdstrekk og lærer interaksjonsformer. I dette kapitlet vil jeg drøfte de mest fremtredende kjennetegn på interaksjon lærer har med denne eleven, opp mot oppgavens problemstillinger og teori (se punkt 2 og 3).

I avsnitt 3,4 oppsummerte jeg teori og kom frem til følgende hovedproblemstilling:

Hva kjennetegner interaksjon mellom lærer og "vandrer"?

Jeg vil besvare hovedproblemstillingen gjennom fire delproblemstillinger:

- 1. Hvordan interagerer lærer med "vandrer"?*
- 2. I hvilke læringssituasjoner er "vandrer" rolig/urolig, og hva kjennetegner slike situasjoner?*
- 3. Hva slags sammenheng er det mellom lærers interaksjon og elevatferd?*
- 4. I hvilken grad fører vandringen til brudd i undervisningen?*

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg beskrive relasjonen lærer og "vandrer" har med hverandre. Dette gjøres til tross for at det ikke er en del av problemstillingene eller analysekategoriene. Gjennom analyseprosessen kom det frem et mønster i hvordan lærer og elev samhandler med hverandre, og denne relasjon mener jeg er av betydning og interesse i forhold til mulige forklaringer og konklusjoner for problemstillingene.

6.1.1 Hva kjennetegner interaksjon mellom lærer og "vandrer"?

I etterkant av PISA 2003 (Kjærnsli m.fl. 2004) har den allmenne skoledebatten vært preget av norske elevers manglende faglige resultater, og at norske klasserom spesielt rapporteres å være preget av uro. Både teoretisk og empirisk har det vært en økende interesse for hvilken betydning tilknytting til skolen og relasjoner mellom lærer og elever har for elevenes faglige og sosiale utvikling (Nordahl m.fl. 2005). Innenfor klasseromsforskning er det forsket på hva som skiller en god lærer fra en mindre god lærer (Kounin 1970).

Til tross for relativt mye fokus på klasseledelse, viser det seg i denne undersøkelsen at lærer i liten grad tar i bruk de teknikkene som Emmer (2003) og Kounin (1970) finner hensiktsmessige, sett i et forebyggende perspektiv. Imidlertid viser analysen av min empiri, at lærer tar i bruk alle de operasjonaliserte kategoriene, men noen av kategoriene blir anvendt i svært liten grad.

I denne undersøkelsen viser det seg at verbal irettesettelse er den interaksjonsformen som fremtrer hyppigst både i tid og frekvens. I hovedsak anvender lærer verbale irettesettelse gjennom å si hysj, si navnet til ”vandrerer” høyt i klasserommet og å gjenta beskjeder. De gangene hun anvender verbal irettesettelse, forsetter hun videre med det hun holdt på med, før hun kom med irettesettelsen. Konsekvensen av lærers atferd kan føre til at eleven lærer han skal være stille når navnet blir sagt høyt, utover det får irettesettelsen ingen konsekvens. Han kan umiddelbart etterpå, som han også gjør, forsette med lik atferd.

En av de sterkeste og mest allsidige virkemidlene lærer har i sitt arbeid med klasseromsledelse er verbal interaksjon, og når interaksjonsformen blir brukt riktig, kan klasseromsledelse bli relativt lett (Levin m.fl. 1991). Hvis lærer derimot agerer med en uhensiktsmessig verbal utblåsing, kan verbal irettesettelse føre til flere og større vansker for eleven (ibid). *Gjør den verbale interaksjonen så kort som mulig* (Levin m.fl. 1991, s. 178). Dette prinsippet følger lærer i begge observasjonstimene. Jeg opplever lærer som mild og bestemt når hun verbalt uttrykker navnet hans, der hennes hensikt antagelig er et ønske om at han skal bli rolig. Hun kunne ha kommet med en lang ytring om hvor lite interessant pennen er for de andre elevene, og at atferden han utøver forstyrrer både henne og de andre medelevene. Hun velger imidlertid ikke denne fremgangsmåten. Hun sier navnet høyt og tydelig, og er rask.

Ikke alle lærere oppfatter det uten videre som sitt ansvar å forholde seg til elevenes atferd på skolen fellesområder (Arnesen m. fl. 2006, s. 183). Uansett hva lærer mener, gir hun verbal tilbakemelding på uønsket verbal atferd, så antagelig oppfatter hun uønsket verbal atferd som sitt ansvar. Verbal irettesettelse kan også være den interaksjonsformen som krever minst planlegging, fordi verbal tilbakemelding på atferd kan uttrykkes uansett hvor du befinner deg i klasserommet, og verbal irettesettelse kan komme som en spontan reaksjon.

Kounin (1970) gjennomførte en undersøkelse der målet var å beskrive dyktige klasseledere. De lærerne som ble oppfattet som dyktige, hadde evnen til å ha overblikk, tid og kontakt med elevene i klassen. I forhold til de elevene som viste en urolig atferd, hadde de dyktige lærerne øyekontakt med eleven, da deres hensikt var å stoppe uroen før det ble et problem (ibid).

Ut i fra min observasjon ser det ut som lærer har lite overblikk over det som skjer i klasserommet når hun går rundt og veileder elevene. Hun har overblikk over det hun hører, for det er i de situasjonene navnet hans blir sagt høyt. Tahars motoriske uro blir derimot i liten grad fanget opp. Det er mulig hun velger å overse motorisk uro, for som Frude og Gault (1984) bemerker, kan et tiltak for å redusere negativ atferd være å overse negativ atferd og forsterke positiv atferd. Til tross for dette, blir Tahar i liten grad forsterket med positiv fagrelatert oppmerksomhet, bortsett fra at lærer sier han aldri gjør noe galt.

Nordahl (2002) sier at noen mennesker betyr mer for oss enn andre, for eksempel lærer, og det er de betydningsfulle andre som kan få betydning for vår egen selvoppfatning. Læreren betyr nok noe for "vandrerer". Det viser han ved at han er rolig når hun er i nærheten av han, eller når han tror hun ser atferden hans. Hvis hun ikke hadde vært betydningsfull, hadde han antagelig vært urolig uansett hvor hun plasserer seg i klasserommet.

Kategorien fysisk kontakt blir kodet en gang i veiledningstimen. Dette utgjør 0,72 % av observasjonstimens 32 minutter, og det kan oppfattes som mye. Det som imidlertid er viktig å påpeke, er at i denne situasjonen gir lærer en fellesbeskjed til klassen som er relativt lang, og hun velger å stå ved siden av Tahar gjennom hele beskjeden. Når lærer fysisk tar på Tahar ved å legge hånden sin øverst på ryggen hans, opplever jeg at hun prøver å forsterke et budskap. Antagelig er hensikten å få Tahar til å være rolig og følge med. En av teknikkene som Kounin (1970) refererer til i forhold til god klasseledelse, er nettopp at når lærer opplever en begynnende uro i klassen, kan hun bevege seg bort til eleven samtidig som hun forsetter undervisningen eller gir beskjeder.

Imidlertid anvender lærer fysisk kontakt i svært begrenset omfang, så en mulig tolkning av dette er å anta at hun ikke er bevisst effekten av denne interaksjonsformen. Mitt datamateriale gir meg imidlertid ingen mulighet til å bekrefte eller avkrefte riktigheten av en slik tolkning

Kategorien som omhandler en kombinasjon av verbal irettesettelse og fysisk kontakt, anvender lærer en gang i løpet av begge observasjonstimene. I naturfagstimen sier lærer til Tahar at han må sette seg på plassen sin samtidig som hun tar han på armen for å føre han i riktig retning. I denne situasjonen der lærer anvender denne interaksjonen, sitter Tahar et annet sted i klasserommet enn på sin plass. Interaksjonsformen fremkommer en gang, så det er nærliggende å tolke lærers bruk av verbal irettesettelse og fysisk kontakt som en impulsstyrt handling.

Den form for atferdsvansker de fleste lærere har å forholde seg til hver dag er blant annet småpratting, latter, hvisking og roping (Levin m.fl. 1991). I et forebyggende perspektiv bør man bruke non – verbale interaksjonsteknikker (ibid). Når for eksempel lærer ser eller hører begynnende uro i klassen, kan hun bytte klasseromsaktiviteter ved å la elevene være engasjert i oppgaver som for eksempel deltagelse i historier og leker. Dette for å refokusere elevens begynnende uoppmerksomhet og uro. Lærer kan fjerne uønskede objekter, for eksempel pennen, ved å argumentere at han får den tilbake etter timen. Hun kan oppmuntre eleven til å forsette med oppgaver ved å spørre og vise interesse for hans arbeid (ibid). Dette betyr at lærer må være sensitiv overfor elevens atferd og tilrettelegge og forebygge begynnende uro med teknikker som ikke fokuserer på atferden. Hun må heller refokusere elevens atferd ved å tilby andre aktiviteter eller vise interesse for han slik at eleven ”glemmer” det han var opptatt av.

Den interaksjonsformen som i minst grad forekommer i mitt materiale er non – verbal interaksjon. Til tross for at klasseromsforskning sier at non - verbale teknikker er hensiktsmessige teknikker å anvende, bruker lærer non – verbal interaksjon i kun en situasjon. En årsak til at hun ikke velger å anvende non – verbal interaksjon i flere situasjoner kan være at hun ikke er oppmerksom på hvilken virkning interaksjonen har på Tahar. I den ene situasjonen interaksjonsformen forekommer blir Tahar tydelig roligere. Hvis lærer hadde vært oppmerksom på konsekvensen, kunne hun med enkle grep omorganisert det fysiske miljøet i klasserommet og planlagt undervisningen sånn at hans muligheter til å ”tulle” med de andre medelevene hadde vært mindre gjennomførbart. Om en lærer har manglende øyekontakt med elevene kan det være et uttrykk for usikkerhet og manglende konfrontasjonsferdigheter hos lærer (Ogden 1987). Om denne læreren har manglende konfrontasjonsferdigheter er uvisst, men det som er viktig er at non – verbale

teknikker signaliseres med alvor. Når lærer ser på eleven skal han vite at nå må han roe seg ned.

I denne undersøkelsen interagerer lærer direkte med Tahar 1,22 % av veiledningstimen, og 1,90 % av naturfagstimen. Mine antagelser før analysen var at "vandrerer" fikk mer oppmerksomhet av lærer, spesielt i form av irettesettelse på negativ atferd. Det fikk han ikke, og en mulig tolkning av dette er at lærer har en bevisst holdning til Tahars atferd, og velger å overse urolige atferd så lenge den ikke forstyrrer mer enn den gjør. En annen tolkning er at lærer ikke ser Tahars vandring rundt i klasserommet som et problem. Det er få medelever som høylytt gir uttrykk for det som skjer. En tredje mulighet er at lærer ikke er oppmerksom på atferden. I og med at mye av Tahars uro oppstår når lærer gir individuell veiledning til enkeltelever, og av den grunn ikke oppfatter alt som skjer i klasserommet, fremstår dette som en rimelig forklaring. En slik tolkning støttes også opp av det faktum at Tahar sjekker ut hvor lærer befinner seg før han legger ut på "vandring", og at uroen hans er langt mindre tilstede i de situasjonene som er preget av stor oversikt (helklasseundervisning). Dette kan være en indikasjon på at lærer har vansker med det Kounin (1970) kaller å ha delt oppmerksomhet, det vil si lærers evne til å være oppmerksom på to ting samtidig, uten å avbryte det de holder på med. Når lærer for eksempel gir individuell hjelp til elevene i klassen, bør hun samtidig være oppmerksom på den atferden som skjer mellom enkeltelever i klasserommet. Ved å bruke non – verbal interaksjon ved hjelp av for eksempel blikkontakt kan hun signalisere at hun ser elevens atferd. Selv om jeg hadde forventet at lærer hadde anvendt mer oppmerksomhet på "vandrerer", kan det allikevel argumenteres for at hun bruker relativt mye tid på Tahar sammenlignet med de andre elevene. Hvis alle elevene i klassen hadde fått like mye oppmerksomhet som Tahar får, hadde dette antagelig gått på bekostning av den faglige formidlingen siden hoveddelen av hennes undervisningstid hadde gått med til samhandling med elevene.

En oppsummering av delproblemstillingen er at lærers samhandling med Tahar i hovedsak er i form av verbal irettesettelse, og at det er en klar underbruk av de øvrige interaksjonsformene som er vektlagt i denne oppgaven. En mulig tolkning av dette er lærers snever bruk av interaksjonsteknikker i hvordan hun kan skape ro i en klasse. En annen tolkning kan være hennes begrensede bruk av varierende undervisningsmetoder slik at hun får alle elevenes oppmerksomhet. En tredje tolkning kan være måten elevene er fysisk organisert i klasserommet. Kanskje det hadde vært bedre for Tahar å sitte sammen med

elever som kunne ha roet han, istedenfor å sitte sammen med Sara som også er relativt urolig?

6.1.2 I hvilke læringssituasjoner er "vandrerer" rolig/urolig, og hva kjennetegner slike situasjoner?

Som min analyse viser er "vandrerer" rolig på egen plass over halvparten av tiden i materialet mitt. Dette resultatet indikerer at Tahar er mer rolig enn jeg hadde forventet. Jeg hadde forventet at Tahar ville ha vandret rundt i klasserommet mye mer enn det han faktisk gjør, og ut i fra den antagelsen ble resultatet overraskende positivt. Imidlertid mener jeg at å være rolig 50 % av en undervisningstime er veldig lite, spesielt når analysen tyder på at Tahar gjør svært lite skolerelaterte oppgaver i løpet av den tiden han er kodet som rolig. Ut i fra antagelsen om at han er en elev uten spesielle lærevansker, kan det se ut som Tahar er en elev jeg vil karakterisere som en underryter. Med det mener jeg at han antagelig ikke får brukt sine positive ressurser fullt ut fordi undervisningsmetodene som lærer anvender ikke appellerer til hans behov. Det som blir viktig er å se hva som skjer i timen når Tahar er rolig. Han er rolig i situasjoner som kan beskrives som helklasseundervisning, for eksempel ved at lærer gjennomgår fagstoff på tavla, eller gir fellesinformasjon til klassen. Tahar fremstår også som rolig når lærer sitter eller står i nærheten av han. I disse situasjonene sitter "vandrerer" på sin stol og har blikket rettet mot lærer. I enkelte situasjoner legger han hodet på pulten, men gjennomgående er han både motorisk og verbalt rolig. Antagelig følger han med på det lærer sier, fordi han kommer med relevante faglige innspill. Et eksempel på dette er i veiledningstimen. Der er det en sekvens på 12 minutter hvor lærer gjennomgår matematiske oppgaver på tavla og hvor Tahars oppmerksomhet stort sett er rettet mot lærer. Han følger tilsynelatende med på denne gjennomgangen, og han stiller relevante spørsmål. Et godt læringsmiljø skapes gjennom effektiv formidling av lærerstoff og ved å inneha en positiv forventning til elevene. God struktur i undervisningen og en god lærer/elev kommunikasjon ved for eksempel å bruke ros konstruktivt kan også være med på å skape et godt læringsmiljø (Ogden 2002). Når Tahar er rolig, ser det ut som lærer er faglig forbredt og sier at elevene skal være stille, og at de skal følge med. Hun innehar og en positiv forventning til elevene ved at hun spør om noen husker en matematisk huskeregel, og hun stiller oppfølgingsspørsmål når Tahar forteller hvem som er verdens rikeste mann.

Første del av naturfagstimen er det mye småsnakk blant elevene. I denne perioden er ”vandrerer” relativt rolig. En mulig tolkning kan være at han er trøtt, eller at han bevisst er verbalt og motorisk rolig fordi han har mikrofon koblet til seg.

I de situasjonene der lærer veileder andre elever blir ”vandrerer” mer urolig. Ved å sammenligne min kategori *vandre rundt i klasserommet* (se pkt.4,4,7) med PISA + kategorien *få engasjert i planlagt aktivitet* (se appendiks D), ser jeg at kodingene samsvarer. Tahar er urolig når få elever er engasjert i planlagt aktivitet. Da reiser han seg fra plassen sin og går bort til en guttegruppe og prater med dem, eller han prater med de som sitter rundt seg. Det kan se ut som om han har liten selvdisiplin og er lett avledbar, fordi han ofte befinner seg ”der det skjer”. Hans mest fremtredende kjennetegn er bevegelse rundt i klasserommet, småsnakking og ”pilling” på gjenstander og medelever som er i nærheten av han. En tolkning av dette er at Tahar over en lengre periode ikke klarer å være rolig og fagfokusert. Det ser ut som han er mer opptatt av hva de andre elevene gjør, enn å fokusere på fag. Han virker relativt impulsstyrt fordi han blant annet aldri rekker opp hånden når han har noe å si. Tahar er antagelig en elev som ikke har lærevansker eller en diagnose, fordi han både stiller og svarer relevant på faglig spørsmål, men han er lett avledbar og fremstår som ukonsentrert.

I L-97 ble det lagt opp til at gruppearbeid og prosjektarbeid var hensiktsmessige undervisningsmetoder, og forskning viser at mange elever profiterer på nettopp denne undervisningsformen (Nordahl m.fl. 2005). Til tross for debatten rundt hva som er god didaktikk behøver ikke gruppearbeid og prosjektarbeid være den beste læringssituasjonen for alle elever. Noen elever er avhengig av en fast struktur med stor grad av voksenstyring. Av den grunn er det nærliggende å tolke oppgavens funn dit hen at Tahar er en elev som trenger faste rammer og struktur, med stor grad av voksenstyring for at han skal få gjort fagrelaterte oppgaver i løpet av undervisningstimene. Denne tolkningen samsvarer med Ståhle (2006) sine funn.

I naturfagstimen er Tahar sannsynligvis påvirket av undervisningsmetoden som benyttes, og utnytter antagelig situasjonen til hva han tror er til sin fordel. Som observatør opplever jeg timen som kaotisk og uoversiktlig for lærer. Elevene skal lære å koble strøm i parallellkobling og seriekobling. Elevene sitter sammen i grupper og lærer går rundt til gruppene for å hjelpe og forklare hva de skal gjøre. Når elevene sitter sammen og skal

samarbeide, bør elevene kommunisere med hverandre. Når det oppstår mye kommunikasjon mellom elevene kan det oppleves som uro. I denne situasjonen har lærer i liten grad mulighet til å følge spesielt med på ”vandrerer”, fordi hun må hjelpe de ulike gruppene, og befinner seg på ulike steder i klasserommet. Slik jeg opplever situasjonen har Tahar mulighet til å gå bort til andre grupper uten at lærer umiddelbart vil oppdage det.

Elever som viser atferd som lærere definerer som urolig, kan være ”vanlige” elever som finnes i de fleste klasser. De urolige elevene kan utøve atferd som hindrer eller begrenser egen og andres arbeidsro i klassen, og kan ha negativ effekt på egen læring (Ogden 2002). Dette kan være elever som bruker lang tid på å komme i gang med arbeidsoppgaver, og fort mister faglig oppmerksomhet. Hvorfor Tahar tilsynelatende mister faglig fokus kan ha flere årsaker. Det kan være manglende undervisningsferdigheter og strategibruk hos lærer. Læreren kan ha liten bevissthet om hva som skjer i klassen, og hun kan ha manglende kompetanse i hvordan håndtere vanskelige situasjoner. Eleven kan ha mangelfull skolefaglige forutsetninger og sosiale ferdigheter, og han kan mangle motivasjon for skolearbeidet. Dette kan føre til at han får et behov for å skape litt spenning i hverdagen, og gjør det gjennom å bidra til at det oppstår uro og forstyrrelser i klasserommet (Ogden 2002). Ståhle (2006) sier at elever som vandrer får gjort lite skolearbeid og de følger ikke skolens system og struktur. De kan utvikle egne strategier, antagelig for ikke å vise de andre elevene at de ikke forstår, og de tør ikke be om hjelp.

Slik jeg oppfatter situasjonen er Tahar en elev som har et stort behov for faglig oppfølging. Klette m fl. (2006) har funnet ut at det er stor variasjon i lærers veiledningskompetanse angående tilbakemelding og veiledning til enkelt elever. Enkelte lærere knytter veiledning til emosjonell støtte og motivering. Min studie støtter opp om dette funnet. ”Vandrerer” får lite faglig veiledning knyttet til refleksjon over egen læringsprosess. En annen grunn til at han er urolig kan være metoden lærer anvender når hun forklarer og informerer hensikten med timen. Instruksjonen lærer anvender var knyttet til det som skulle skje akkurat nå, med liten forankring i tidligere relaterte temaer. Dette viste seg spesielt i naturfagstimen, der lærer ikke svarte på relevante spørsmål fra elevene og hun valgte å si at hun skulle forklare spørsmålet neste time.

Det som er interessant er hvorfor ”vandrerer” tilsynelatende får lov til å vandre såpass mye, uten at lærer sier eller gjør noe i forhold til hans atferd. Observasjonene og analysen kan

tyde på at uroen skyldes at det blir stilt svært få faglige krav til han. Jeg opplever at han i stor grad får gjøre som han selv vil, bare han er stille nok. Hvorfor han gjør lite fagrelaterte oppgaver blir bare antagelser, men Bower (1969) sier blant annet at atferdsproblemer kan skyldes elevens vansker med å danne relasjoner og å lære, men at vanskene ikke trenger å skyldes intellektuelle faktorer (ibid). I et individorientert perspektiv mener man at vanskene er hos eleven, der man tar utgangspunkt i det biologiske. Jeg opplever ikke at Tahar har en spesiell vanske, og jeg tror heller ikke han har vansker med å lære. Han viser interesse for fagene, og jeg opplever også at han har en god sosial relasjon til lærer.

I en atferdsteoretisk tilnærming mener man at elevens atferd er lært (Tetzchner 2001, Cooper m.fl. 1994, Ogden 1987, Visser 2000). Tahar får respons av de andre elevene både når han prater med dem, og når han trykker pennen på dem. De fleste skvetter og smiler og ingen sier (så langt jeg har observert) at de ikke liker det han gjør. Antagelig syntes Tahar det er moro å se medelevers reaksjon når han trykker pennen på dem. Reaksjonen deres kan være en faktor som er med på å opprettholde atferden hans. I dette perspektivet blir avvikende atferd betraktet som feillæring, og på mange måter kan man si at å forstyrre medelever er en form for feillæring. Den urolige atferden Tahar utøver i begge observasjonstimene bør han få hjelp til å slutte med, nettopp fordi han forstyrrer andre og selv får gjort lite skolerelaterte oppgaver.

Innenfor et økologisk perspektiv ser man på atferdsvanskene som et resultat av et misforhold mellom individ og miljø (Bronfenbrenner 1979). Problemet til "vandrerer" kan være en funksjon av interaksjon mellom elev og miljø, og er et uttrykk for feillæring. Hvilken atferd som skal korrigeres, er avhengig av hvordan vi ser problemet (Ogden 1987). Enkelte elever kan ha mangelfulle læringsforutsetninger innenfor det sosiale, fysiske og intellektuelle område. Disse elevene kan komme til kort i forhold til skolens normer, men det kan også være at skolen ikke har et skolemiljø eller et læringsmiljø som møter elevens læringsforutsetninger. Dette kan føre til atferdsvansker for enkelte elever. Hvis vanskene til eleven skyldes skolens manglende evne til å tilrettelegge for hvert enkelt individ, kan man betrakte vanskene som et misforhold mellom miljø og individ.

Derfor er det viktig mener jeg, å se på hvilken sammenheng atferdsproblemene oppstår i, fordi atferdsproblemene kan bli oppfattet som et produkt av sosial interaksjon og ikke som et resultat av individuelle forutsetninger (Cooper, Smith & Upton 1994). Med andre ord er det

viktig å ta en avgjørelse på om individet skal endre seg eller om miljøet skal tilpasse seg individet. Kommunikasjon med andre der, vi tolker hvordan vi tror andre opplever oss, er med på å forme hvordan vi ser på oss selv (se pkt. 3,2). Både Tahar og lærer har forventninger til hverandre, og Tahar kan ha forventninger om at han er klassens klovn, fordi han i liten grad, både av medelever og lærer, får negative reaksjoner på atferden.

Kjærnsli m.fl. (2004) tolker sine data dit hen at elever i skolen ønsker å ha en lærer som innehar en naturlig autoritet som er bygd på faglig tyngde og gode lederegenskaper, der hensikten er å støtte elevene i deres læringsarbeid og sosiale utvikling. Læreren i denne oppgaven er imøtekomende i forhold til ikke fagrelaterte emner ved at hun svarer på spørsmål og viser interesse for de temaene Tahar er opptatt av. Hennes faglige tyngde og lederegenskaper er vanskeligere å få reell innsikt i, fordi analysegrunnlaget er for snevert. Observasjonene og analysen kan imidlertid tyde på at hennes lederegenskaper er noe mangelfull. Dette fordi klassen fremstår som relativt urolig til tross for at hun anvender ulike interaksjonsformer for å få elevene roligere. Det kan synes som hun ikke er godt nok forbredt til timene og at hun ikke har nok kompetanse innenfor hva som kan være med på å skape et godt læringsmiljø. Ogden (2002) sier at i de elevgruppene som plages av bråk og forstyrrelser er det viktig at timene er godt planlagt både teoretisk og praktisk. Hvis utstyr mangler ved timens begynnelse kan timen få en dårlig start. Naturfagstimen bar preg av mangel på planlegging. Om det skyldes årsaker som lærer ikke var i stand til å mene noe om er umulig å si.

En oppsummering av denne delproblemstillingen tyder på at Tahar er rolig i de situasjonene som bærer preg av forutsigbarhet og lærerstyrt undervisning. Han er urolig i de situasjonene der elevene skal arbeide selvstendig, individuelt eller i gruppe, og når klassen i liten grad er lærerstyrt.

6.1.3 Sammenheng mellom lærers interaksjon og elevatferd

Som analysen viser følger lærer et bestemt mønster i sin interaksjon med "vandrerer", men "vandrerer" har et mer utydelig mønster. Med bakgrunn i operasjonalisering av verbal irettesettelse, viser det seg som tidligere skrevet, at interaksjonsformen verbal irettesettelse er den interaksjonsformen lærer benytter seg mest av, i begge timene. Imidlertid er Tahar kodet med ulik atferd når verbal irettesettelse anvendes av lærer. Med bakgrunn i denne

observasjonen mener jeg det ikke er grunnlag for å si at det er en sammenheng mellom elevatferd og lærers interaksjon. Det mønsteret som gjentar seg, er lærers ensidige bruk av verbal irttesettelse. I naturfagstimen gir lærer Tahar samme beskjed fire ganger, før hun siste gang fysisk hjelper til med å flytte pultene. I følge Kounin (1970) sier han at god klasseledelse blant annet handler om å gi korte beskjeder i raskt tempo. Lærer gir både korte og raske beskjeder, men samme beskjed blir gitt fire ganger uten at hun følger opp det hun selv sier. Som lærer er det viktig å følge opp de beskjedene som gies, hvis ikke kan elevene erfare at de kan opprettholde samme aktivitet uten at lærer bryr seg. I denne studien kan jeg ikke konkludere med at dette er et mønster som er typisk for denne læreren, men i denne ene naturfagstimen er dette typisk. Ogden (2002) sier at en dyktig klasseleder har overblikk over det som skjer i klasserommet, men dyktige klasseledere trenger ikke nødvendigvis å håndtere vanskelige situasjoner bedre enn andre lærere, men de er flinkere til å hindre at de oppstår (Nordahl m.fl. 2005). I naturfagstimen ser det ut som lærer ikke har dette overblikket, og hun har vansker med å hindre at vanskelige situasjoner oppstår. I denne sammenheng kan en vanskelig situasjon være at elevene ikke utfører det de får beskjed om å gjøre, og at alt for mange elever trenger hjelp og veiledning samtidig. Hvis lærer hadde hatt overblikk over det som skjedde i klasserommet, antar jeg hun ville ha bestemt hvem Tahar skulle ha samarbeidet med, og at samarbeidet hadde startet før halve timen var over.

I veiledningstimen ser det ut som det er en større sammenheng mellom elevatferd og lærers interaksjon. Verbal irttesettelse blir anvendt fem av seks ganger. Fire ganger er Tahar kodet med urolig atferd. Umiddelbart er det nærliggende å anta at dette er et mønster som kan ha noe typisk over seg. Verbal irttesettelse er en form for kommunikasjon som er lett å anvende, og kan ofte være en spontan reaksjon på uønsket atferd. Til tross for at Freud og Gault (1984) sier at et effektivt tiltak i forhold til atferdsvansker er å overse negativ atferd og forsterke positiv atferd kan det ofte være vanskelig å utføre. Dette er fordi det dessverre er "enklere" å kommentere det som høres, spesielt det som oppfattes som uro, enn å forsterke en handling som i denne sammenheng kan være at eleven er oppgavefokuset. I operasjonaliseringen av kategorien verbal irttesettelse ble kategorien definert med utsagn som for eksempel "hysj". Verbal irttesettelse kunne også ha innholdt begreper og utsagn som indikerer ros, for eksempel "så flott" "nå jobber du bra" osv. Imidlertid ble dette ikke valgt, men gjennom all observasjon som jeg har foretatt, har jeg ikke observert at lærer anvender ros i sin interaksjon med denne eleven. Hun ser ut til å være en blid og omsorgsfull person, men i forhold til faglig veiledning og urolig atferd har jeg ikke observert ros som et

forebyggende og forsterkende tiltak. I de situasjonene Tahar gjorde fagrelaterte oppgaver og var rolig og konsentrert, hadde det vært hensiktsmessig og kommentert dette. På den måten ville kanskje den rolige og konsentrerte atferden hans blitt opprettholdt over noe lenger tid.

Oppsummert kan analysen tyde på at det er liten sammenheng mellom elevatferd og lærers interaksjonsformer, fordi lærer anvender interaksjon med "vandrerer" i alle de kodete elevsituasjonene. Men analysen kan tyde på at verbal irettesettelse blir anvendt flest ganger når eleven er kodet med urolig atferd.

6.1.4 I hvilken grad fører vandringen til brudd i undervisningen?

Med brudd i undervisning mener jeg om lærer blir avbrutt i sin formidling, og må bruke tid på å få "vandrerer" faglig oppmerksom.

Så langt jeg har observert fører ikke Tahar vandring til brudd i undervisningen for læreren, fordi når hun retter oppmerksomheten mot hele klassen, vandrer han ikke. Da sitter han på sin stol og følger tilsynelatende med på hva lærer sier og gjør. Analysen viser at Tahar ca 50 % av undervisningstiden er rolig på egen plass. Dette indikerer at han har gode forutsetninger for å være rolig når det er forventet at han skal være det, og at han er i stand til å styre egne impulser. En grunn til at Tahar er rolig i disse situasjonene kan være at lærer gir direkte og raske tilbakemeldinger på elevenes atferd i de situasjonene der hun ønsker å ha alle elevenes oppmerksomhet. Imidlertid er ikke 50 % rolig i løpet av en undervisningstime mye, og det er ennå mindre når det synes som han er svært lite oppgavefokusert den tiden han er rolig. I noen situasjoner ser det ut som han drømmer og tilsynelatende ikke følger med på det som skjer i klasserommet. I andre situasjoner kan det se ut som han tilsynelatende følger med. Imidlertid er dette resultatet urovekkende og også bekymringsverdig, da jeg synes dette funnet sier mer om hvordan lærer fremstår som klasseleder enn problematikken rundt hvorfor han er urolig. Manglende tilpasset opplæring som er nivåbasert i forhold til denne eleven, kan være en årsak til hans uro og lite oppgavefokusert oppmerksomhet.

Dyktige klasseledere gir direkte tilbakemelding på elevers utprøving (Ogden 2002).

Klasseledelse er situasjonstilpasset, og i situasjonen der lærer underviser hele klassen bruker hun dialog som metode. Lærer får god oversikt og kontakt med klassen, og gjennom dialog med elevene får hun enkelte elever til å reflektere og de er aktivt med i undervisningen. To

nødvendigheter lærer bør reflekterer over, er hvordan hun vil at timen skal begynne og hvor hun plasserer seg selv i klasserommet (Ogden 2002). Timen skal ha en sammenheng, og det skal være en fremdrift i aktivitetene. Fremdriften kan utøves ved bruk av øyekontakt, enkle forklaringer, demonstrasjoner, god tempo i formidling og rimelig tid for elevene til å reagere (ibid). Når lærer underviser hele klassen opplever jeg at hun innehar kompetanse innenfor disse områdene. Derfor kan dette også være en grunn til at ”vandrerer” er rolig i slike situasjoner.

Hvorfor elever utøver urolig atferd kan ha mange og ofte sammenfallende årsaker. På skolen kan undervisningen bære preg av uforutsigbarhet og vanskelige faglige temaer og oppgaver. Elevene kan være lite motivert for skolearbeid, ha vanskelige hjemmeforhold, og ha få eller ingen venner i klassen. Noen elever opplever at de har for lite eller for mye medbestemmelse. En annen årsak kan være egenskaper ved eleven selv som utløser den urolige atferden. Noen elever har mangel på sosial kompetanse, de sliter med dårlig selvoppfatning, og klassereglene oppfattes som diffuse (Sørli m.fl. 1998). Sett i et økologisk perspektiv som fokuserer på samspillet eleven har med de ulike miljøene og hvordan miljøene påvirker og påvirkes av hverandre, kan atferden forstås som en funksjon mellom ”vandrerer” og miljøene (Aasen 1995). Tahar har en annen etnisk bakgrunn, og i møte mellom ulike kulturer kan det oppstå vansker, for eksempel kommunikasjonsvansker på grunn av språkforståelse og språkkunnskap. Hvis det oppstår et misforhold mellom kravene fra omgivelsene og individets forutsetninger, kan det føre til atferd som ofte blir definert som negativt, sett ut i fra de normene, forventninger og kontekst atferden forekommer i (se punkt 2.2.4).

Sørli m.fl. (1998) sier at læringshemmende atferd kan bli betraktet som et skolekontekstuell fenomen. Forventningene til elevene og kvaliteten på klasseromsrelaterte aktiviteter kan være faktorer av betydning for hvordan eleven velger å oppføre seg, og om læreren oppfatter eleven som atferdsvanskelig eller ikke (ibid). Jeg tror ikke lærer opplever Tahar som spesielt vanskelig, og det kan samsvare med Sørli m.fl. (1998) sin undersøkelse. Det viser seg at lærerne syntes atferd som å drømme seg bort, uro, rastløshet, trøtthet og uopplagthet er et større problem enn det å forstyrre medelever og lærer ved å prate høyt, bråke og finne på ”ablegøyer”.

En oppsummering av denne delproblemstillingen viser at Tahars uro antageligvis ikke fører til brudd i undervisningen for lærer, men sannsynligvis for han selv. Det er urovekkende at Tahar tilsynelatende gjør svært lite fagrelaterte oppgaver i undervisningstimene.

6.2 Relasjon mellom lærer og "vandrer"

I teorikapittelet er relasjoner mellom mennesker beskrevet som en integrert del av interaksjon. Å måle kvaliteten på relasjoner er vanskelig, fordi relasjonen vi har med andre mennesker er en subjektiv opplevelse eller følelse. Av den grunn ble ikke relasjoner en kategori som kunne kodes. Til tross for dette har jeg gjennom å beskrive noen situasjoner i analysetimene drøftet relasjonen som finner sted mellom lærer og "vandrer". Den samhandlingen som foregår mellom disse vil angivelig gi en dypere forståelse for hvorfor han vandrer.

I veiledningstimen går lærer bort til Tahar og sier han må bare spørre henne hvis han trenger hjelp. Han begynner å spørre om kameraene som er satt opp i klasserommet. Han lurar spesielt på om de menneskene som sitter bak kameraene sier fra til lærer hver gang han reiser seg fra plassen sin. Lærer smiler og svarer hva hun vet. Sara gir en grundigere forklaring på hva kameraobservatørene har lov til/ikke lov til å gjøre. Lærer smiler igjen. I denne situasjonen møter lærer "vandrer" der han befinner seg i øyeblikket, og relasjonen er preget av omsorg og forståelse (Webster & Stratton 2005). Det neste som skjer, er at lærer prøver å få Tahar til å bli mer opptatt av matematikk ved at hun sier: *"går det bra, du må bare spørre"*. *"Det som bekymrer meg er at du tenker på kameraene og nå er det matte..."* Sara avbryter og lærer ler av det Sara sier. Lærer sier til Sara at Tahar *"aldri gjør noe galt heldigvis"*. Mer sier hun ikke, fordi en annen elev roper på henne. Hun går for å hjelpe denne eleven. Når lærer går, legger Tahar hodet på pulten. Ut i fra det jeg observerer gjør han ikke noe matematikk. Lærer er borte hos han en gang i løpet av de 16 minuttene som arbeidsøkten varer, men han får ikke faglige hjelp til å komme i gang med fagrelaterte arbeidsoppgaver.

I denne timen er han også opptatt av pennen. Denne pennen blir et gjennomgangstema for Tahars atferd hele timen, og han bruker flere minutter av timens begynnelse på pennen. Dette eksemplet er beskrevet i avsnitt 5,2.

I naturfagtimens begynnelse forteller lærer elevene hva de skal gjøre, og hvilken side de skal slå opp i læreboka. Hun informerer kort og forteller hva slags utstyr de trenger til elevforsøket. Tahar lurer på om hva de skal gjøre med batteriet, ”*det skal brukes som spenningskilde*”, svarer lærer. ”*Hvorfor er de så svære*”, spør han. ”*Det vet jeg ikke*” svarer lærer. ”*Hva er likestrøm*” spør Sara”. Lærer svarer ”*hm, hm*”. En gutt sier at det er pluss og pluss. Lærer svarer ikke, men sier til eleven som stiller spørsmålet at de har gjennomgått temaet før, men at de kan snakke mer om temaet neste time. Tahar spør om ”*pluss og pluss er bra*”. Han får ikke svar av lærer som går forbi han til skapene bakerst i klasserommet.

Hva jeg vektlegger som god kvalitet i relasjonene mellom mennesker er preget av min subjektive forståelse av hva gode relasjoner bør innholde, og også av min subjektive forståelse av den gitte situasjonen relasjonene fremkommer i. Nordahl & Sørli (1998) mener det er en klar sammenheng mellom elev – lærer relasjon og problematferd i klassen, og de hevder at hvis det er et dårlig forhold mellom eleven og lærer, kan det føre til mer problematferd enn hvis relasjonene er positive (ibid).

I den sosiale interaksjonen mellom elev og lærer foregår det både samspill og motspill (Nordahl 2002). Interaksjonen mellom lærer og elev kan være preget av makt og styring og kontroll, men også av en forståelsesfull lærer som viser interesse for hver enkelt elev. Til en viss grad vil jeg si at lærer er forståelsesfull og viser interesse for ”vandrerer”. Episoden med pennen viser at hun kan være med på en spøk, og hun lar han få fullføre den atferdshandlingen han har påbegynt. En god relasjon mellom lærer og elev er en forutsetning for at kommunikasjonen skal fungere. Dette gjelder spesielt de elevene som blir definert som vanskelige. Det er ikke bare et spørsmål om metode og teknikk, men også om å etablere tillit og kontakt for å skape effektiv ledelse. Ikke all kontakt med elevene bør handle om fag, noe bør også handle om det elevene er interessert i (Ogden 2002). Om episoden med pennen skulle vært avvist med en gang han kom inn i klasserommet kan diskuteres, men jeg velger å tro at lærer kjenner Tahar godt, så hun vet det er lurt å være med på spøken samtidig som hun, etter noen minutter, ber han legge bort pennen. Ved å vise at du er interessert i elevenes interesser kan gode relasjoner utvikle seg.

Schiefloe (2003) sier at kommunikasjon er en integrert del av sosial interaksjon, og evnen til å kommunisere kan være avgjørende for elevens sosial ferdigheter (Schiefloe 2003). Klette (2003) støtter opp, og sier at språket er et sentralt verktøy vi mennesker har for å kunne

samhandle med andre mennesker. Jeg oppfatter at lærer er interessert i "vandrerer", og ved at hun lytter til han, kommenterer det han verbalt uttrykker, og legger armen sin på skulder/ryggen hans gir hun meg et inntrykk av at hun bryr seg om han. Av den grunn antar jeg at han er sosialt trygg på seg selv i klassen, fordi hun lytter og svarer på de spørsmålene Tahar stiller blant annet om kameraene. I følge Overland & Nordahl (2001) handler relasjoner om hva slags innstilling eller oppfatning vi har av andre mennesker, og relasjonene vil være påvirket av hvilke oppfatninger og hvordan andre mennesker forholder seg til oss. Atferd kan forstås som et uttrykk for samhandling (ibid). Lærer viser ved at hun lytter og gir respons, smiler og ler, at hun har en god relasjon til Tahar. Hun bryr seg om han i forhold til ikke faglige oppgaver og jeg antar at Tahar er trygg på lærer

Det som imidlertid er bekymringsfullt er at lærer i liten grad er fagfokusert i sin interaksjon med Tahar. Observasjonene tyder på at han gjør lite fagrelaterte oppgaver i begge undervisningstimene, og han spør ikke om hjelp. Hvorfor han ikke ber om hjelp vet jeg ikke, men antagelig fordi han er sysselsatt med sine påfunn. Eller kanskje faget er for lett eller for vanskelig for han. Lærer sier høyt til de som sitter i nærheten av han at han aldri gjør noe galt. Dette blir sagt like etter at han har vært relativt urolig, og reist seg flere ganger for å trykke pennen på ulike medelever. Lærers utsagn kan indikere at hun er klar over at han gjør lite faglig i timen, og at hun er oppmerksom på atferden hans. Til tross for dette, lar hun han få gjøre som han vil. Kanskje han er så faglig sterk at hun bekymrer seg i liten grad over hvor mye han får gjort av fagrelaterte oppgaver, eller kanskje hun er fornøyd så lenge han er såpass rolig som han er. Med bakgrunn i eksemplet i naturfagstimen, opplever jeg at lærer i liten grad er bevisst læringsaktivitetenes fokus. I dette eksemplet velger hun å gå fra Tahar før hun svarer på det han lurte på. I veiledningstimen gikk hun også fra han, før hun viste om han kom til å jobbe med matematikk eller om han fortsatt kom til å fokusere på kameraene. Hvorfor hun velger denne fremgangsmåten kan være som Kjærnsli m.fl. (2004) konkluderer. Mange lærere er gode i forhold til sosiale relasjoner, men syntes det er vanskelig å stille faglige krav til elevene (ibid).

I undervisningssituasjoner der det foregår individuelt arbeid eller gruppearbeid øker andelen av elever som ikke er oppgaverelatert (Levin m.fl. 1991). Når en lærer oppdager at en elev ikke er oppgaveorientert er det viktig å igangsette ulike tiltak, som for eksempel å gå bort til eleven, vise interesse for det eleven jobber med og spørre om eleven har problemer. Uansett hvilke teknikker lærer bruker er det om å gjøre å få elevene interessert i læringsaktiviteten

(ibid). Elevene går på skolen for å lære om emner nedfelt i gjeldende læreplaner, og en av de viktigste arbeidsoppgavene lærer har, er å tilrettelegge undervisningen for elevene, og tilse at elevene gjør fagrelaterte oppgaver i timene.

Det kunne ha vært spennende å få intervjuet læreren og spurt henne hva hun vektlegger som viktigst i forhold til lærerjobben, og om hun er oppmerksom på Tahars atferd i klasserommet.

Hensikten med dette avsnittet er å få gitt en fyldigere beskrivelse av denne læreren. Ved kun å se på analysekategoriene opplever jeg at læreren ikke fullt ut får vist hvem hun er. Selv om mine observasjoner er preget av min subjektive og teoretiske forståelse for hva god klasseledelse bør innebære, mener jeg det er viktig, både i forhold til læreren og eventuelle lesere, å gi et så detaljert bilde som mulig av hvordan læreren fremtrer i de ulike situasjoner i disse observasjonstimene.

6.3 Oppsummering av undersøkelsens viktigste funn

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven var å finne kjennetegn på interaksjon mellom lærer og "vandrer". Interaksjonen mellom lærer og "vandrer" i mitt empiriske arbeid kjennetegnes av verbal irettesettelse. Verbal irettesettelse er operasjonalisert ved at lærer sier "hysj", sier navnet til Tahar høyt i klasserommet eller at hun gjentar beskjeder. I de situasjonene lærer anvender verbal irettesettelse jobber elevene i klassen individuelt, i grupper, eller lærer gir individuell veiledning. Analysen viser at lærer anvender denne interaksjonsformen hyppigst i begge observasjonstimene. Imidlertid fremstår anvendelsen av de andre operasjonaliserte interaksjonsformene i underbruk. Det er derfor nærliggende å tolke dette funnet til hen at lærer ikke har god nok kompetanse i forhold til den positive effekten anvendelse av de andre interaksjonsformene har jf. teori om hva som kjennetegner god klasseledelse og forebyggende problematferd i klasserommet.

Videre viser analysen at Tahar er rolig i de situasjoner der undervisningen bærer preg av voksenstyring og forutsigbarhet. I disse situasjonene står lærer foran klassen og underviser alle. Andre situasjoner som viser at Tahar er rolig er når lærer står i hans umiddelbare nærhet, leser høyt fra læreboka eller sitter ved kateteret. Han er urolig i de situasjonene der elevene skal arbeide selvstendig og individuelt, eller i gruppe og når klassen i liten grad er

lærerstyrt. Dette funnet kan tyde på at han er en elev som ikke profiterer på L- 97 målsetting om at de fleste elever lærer best gjennom prosjektarbeid og gruppearbeid. Av ulike grunner trenger enkelte elever stor grad av voksenstyring og forutsigbarhet for å være konsentrert og oppgavefokusert. Tahar synes å være en slik elev. Det ser ut som han er relativt avledbar og impulsstyrt, og til en viss grad ser det ut som han mer opptatt av å "lure" lærer med for eksempel "pennforsøket", enn å fokusere på timens antatte målsetting. Doyle (1986) sier at elevenes involvering og engasjement er større i de timene der lærer leder timen, i motsetning til de timene der elevene kan arbeide selvstendig. Med bakgrunn i denne resonneringen kan "vandrerens" uro skyldes lærerens manglende faglige veiledning. Det kan også skyldes lite varierende undervisningsstrategier og hennes tilsynelatende uhensiktsmessige bruk av interaksjonsteknikker.

Imidlertid antar jeg at Tahars uro ikke forstyrrer eller fører til undervisningsbrudd for lærer, for hun lar seg i liten grad affisere av den atferden han utøver. Atferden han utøver fører til brudd i egen læringsprosess, og antagelig forstyrrer han en del av de andre elevene i klassen. Jeg finner det noe merkelig at lærer ikke tar tak i dette problemet, da jeg mener en av de viktigste arbeidsoppgavene i skolen er å skape et godt arbeidsmiljø for alle elevene i klassen

Ved å sammenligne elevens atferd med verbal irrettesettelse viser det seg at det ikke eksisterer et entydig mønster. I de situasjonene Tahar er urolig, blir han umiddelbart roligere når lærer verbalt irrettesetter han, men hans oppmerksomhet på fagrelaterte oppgaver vedvarer i svært begrenset tid. Analysen kan tyde på at verbal irrettesettelse blir anvendt flest ganger når eleven er kodet med urolig atferd. Gjennom egne erfaringer kjenner jeg meg igjen ved å velge verbal irrettesettelse ved urolig elevatferd. Dette til tross for kunnskap og gode erfaringer ved å anvende andre interaksjonsteknikker. Imidlertid er ikke dette en unnskyldning for hvorfor denne læreren i hovedsak bruker verbal irrettesettelse. Hadde hun valgt å anvende positive kommentarer på positiv atferd kunne antagelig Tahar vært mer konsentrert og oppgavefokusert.

Imidlertid fant jeg et annet interessant funn som ikke er en del av problemstilling i oppgaven, men mer en konsekvens av mulig årsak til hvorfor Tahar vandrer. Det kan synes som Tahar og lærer har en god relasjon med hverandre, men denne relasjonen er i hovedsak knyttet til emosjonell støtte og ikke fagrelaterte temaer. I undersøkelsen *klasserommets praksisformer etter reform 97* (Klette 2003), konkluderes det med at lærerne gir få og

eksplisitte produktkrav, men heller generelle utsagn som ikke er knyttet til faglig nivå. Dette funnet støttes igjen opp av Klette m.fl. (2006) som blant annet sier at det er store forskjeller på lærers veiledningskompetanse når det gjelder å gi tilbakemelding til enkeltelever. Noen lærere knytter sin veiledning i hovedsak til emosjonell støtte og motivering (ibid). I flere undersøkelser er betydningen av elevenes relasjoner med lærer blitt studert. Det viser seg at der hvor relasjonen blir definert som god er omfanget av problematferd redusert (Nordahl m.fl. 2005). Til tross for at lærer og elev har en god relasjon til hverandre, tyder analysen på at hans urolige atferd ikke svekkes. Med en gang lærer snur ryggen til han, utøver han en atferd som kan betraktes som læringshemmende atferd jf. Ogden (2002). Atferden "vandrerens" utøver kan ha sammenheng med den måten lærer imøtekommer hans atferd på. Hvis hun hadde vært tydeligere i hvordan hun ønsker å ha det i timene og forutsigbar i forhold til målsettingen med timen, er det nærliggende å anta at Tahar hadde vært mer oppgavefokuset og roligere. Selv om han er kodet til å være rolig 50 % av timen, noe som er lite, er han slik jeg oppfatter han lite oppgavefokuset i de resterende 50 %. Det ser ut som mye av tiden blir brukt til å se ut i luften, se hva de andre gjør og kanskje drømme litt. Som en konsekvens av lærers noe manglende klasselederkompetanse, er det nærliggende å tolke resultatene dit hen at Tahar vandrer og er urolig fordi lærer ikke er en tydelig voksenperson, som både verbalt og non – verbalt uttrykker hvilken atferd som er akseptabelt for denne klassen.

Dette sier meg at det er viktig å foreta en grundig observasjon av de elevene man ser er urolige, for å finne årsaken til elevens uro. Det skal sies at "vandrerens" i denne undersøkelsen er urolig, mer urolig enn flere av de andre elevene i klassen. Atferden han utøver, slik jeg opplever situasjonene, er relativt harmløs, og uroen kan skyldes at han kjeder seg. Da er det antagelig viktigere å se på i hvilken grad lærer varierer sine undervisningsstrategier, enn å sette i gang tiltak for å roe eleven. Hvis "vandrerens" kan være rolig i lærestyrte aktiviteter som bære preg av forutsigbarhet og oversikt, kan uroen i andre situasjoner handle om lærerens dårlige klasseledelse og svake undervisningskompetanse.

Gjennom mine år som lærer i skolen viser det seg at mange elever gir uttrykk for at de praktiske fagene som forming og gym er fag de trives best med. I denne undersøkelsen fikk jeg ikke mulighet til å observere i slike praktiske fag. Det er nærliggende å anta at "vandrerens" antagelig hadde vært mer oppgavefokuset innenfor disse fagene. Dette fordi

han snakker mye om fotball og tydeligvis trener en del, og fordi jeg oppfatter han som relativt kreativ i forhold til å finne på ting (pennen er et godt eksempel).

I stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) påpekes det etter evaluering av reform 97 at lærere støtter, inkluderer og skaper trygge rammer for elevene, men at lærerne gruer seg for å stille faglige krav til elevene, spesielt på ungdomstrinnet (Dale m.fl. 2005). Med utgangspunkt i mine funn må jeg si meg enig i evalueringen av st.meld. 30.

7. Avsluttende betraktninger

På bakgrunn av personlige erfaringer, medieoppslag og litteratur reiste jeg meg innledningsvis i denne oppgaven (se pkt 1) spørsmålet: *Hva gjør lærer med de urolige elevene som forstyrrer for de andre i klasserommet?* På mange måter har arbeidet med denne oppgaven dessverre bekreftet mine antagelser. Den urolige eleven blir i stor grad overlatt til seg selv så lenge han ikke forstyrrer mer enn Tahar gjør. Innenfor et akseptabelt nivå, som selvfølgelig er forskjellig fra person til person, vil de urolige elevene få det jeg kaller fritt spillerom til å gjøre sine saker, enten de er fagrelatert eller ikke fagrelatert. I håp om at mine antagelser var feil, ønsket jeg videre å se på hva som kjennetegner interaksjonen mellom lærer og ”vandrer”. Undersøkelsen ga meg ingen overraskende svar, bare bekreftet mine antagelser som igjen støttes opp i faglitteraturen (se for eksempel Doyle1986).

En av skolens mange oppgaver er læring av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. På skolen blir elevene påvirket av medelever, lærere, ytre og indre rammefaktorer samt også familien. I klassen er læreren antagelig den viktigste enkeltfaktoren som påvirker elevenes prestasjoner, trivsel og atferd (Arnesen m.fl. 2006). Undervisning og læring er samhandlende aktiviteter (ibid). Noen lærere er gode på å skape et inkluderende miljø for alle elevene. Det gjøres blant annet ved at dagene er forutsigbare, elevene vet hva de skal gjøre, lærer tilpasser arbeidsoppgaver og arbeidsmengde ut i fra den enkelte elevs forutsetninger, samt at lærer er lydhør overfor elevenes tilbakemeldinger. Samtidig er hun en tydelig voksenperson gjennom å være den som tar de endelige avgjørelsene. Andre lærere lykkes i mindre grad med dette. Den måten lærer samhandler med elevene, kan være med på å forme elevenes syn på seg selv, og det kan få både positive og negative konsekvenser i forhold til atferd som utspiller seg i klasserommet.

Hvis lærer bevisst velger å overse urolig atferd, kan det føre til at eleven lærer svært lite i løpet av sin skolegang. Dette er spesielt trist når forskning sier mye om hvilke tiltak som kan iverksettes for å bedre arbeidssituasjonen både til elevene og lærer. Ennå tror jeg at dagens lærere har for lite kunnskap innen tilrettelegging av undervisning, slik at alle elevene opplever et rikt og trygt læringsmiljø, og debatten om tilpasset opplæring er aktuell i denne sammenheng. En av de mest avgjørende rammefaktorene i forhold til problematferd i skolen

ser ut til å være læreren (Sørli m.fl. 1998). Av den grunn bør det legges vekt på kompetanseheving blant lærerne i forhold til problematferd i skolen (ibid).

Som jeg tidligere har skrevet har denne undersøkelsen liten direkte overføringsverdi, men andre lesere kan kanskje kjenne seg igjen i noen av mine funn. For videre forskning hadde det vært spennende å finne ut om mine funn samsvarer med et større utvalg. Å arbeide med barn og ungdom som blir definert som urolige eller med atferdsproblemer, er en krevende jobb. Sammenlignet med kompetansekurs innen lese- og skrivopplæring, mener jeg at kompetanseheving inne sosiale og emosjonelle vansker er vel så viktig å rette fokus på. Det er mulig noen lesere er uenig med meg, men jeg mener arbeid med atferdsproblemer i skolen i stor grad henger sammen med hvilket menneskesyn og grunnholdning en har. Den holdningen en lærer har til atferdsproblemer i skolen, kan gjenspeile seg i noen grad, i hvor stort omfang dette problemet viser seg for læreren i klassen. En sterk påstand, med en erfart påstand. En holdningsendring er en lang og omfattende prosess. Derfor bør fokus på atferdsproblemer i skolen få mye mer oppmerksomhet, nettopp fordi det tar mange år å endre egne holdninger.

Kildeliste

- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teacher. Rethinking classroom talk*. Dialogos UK.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Apter, S. J. (1982). *Troubled children. Troubled systems*. New York: Pergamon Press.
- Arnesen, A. Ogden, T. & Sørli, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, P. (1995). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.L. (red.) (1993). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C.R.P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling I undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bower, E. (1969). *Early identification of emotional handicapped children in school*. 2. utg. Springfield Illinois: Charles Thomas.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge M.A: Harvard University Press.
- Bø, I & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk I pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Charlton, T. & David, K. (1993). *Managing misbehaviour in schools*. London: Routledge.
- Cooper, P., Smith, C. J. & Upton, G. (1994). *Emotional and behavioural difficulties. From Theory to practice*. London and New York: Routledge.
- Dale, E. L, Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Læringslaben forskning og utvikling.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I: Wittrock, M.C (red.). *Handbook of research on teaching. A project of the American educational research association. Third edition*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Emmer, E., T. Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Pearson Education.
- Frude, N. & Gault, H. (1984). *Disruptive behaviour in schools*. Chichester: John Wiley & Sons.

-
- Fuglestad, O. L. (1993). Klasseromskulturer og sosial interaksjon. Undervisning i samhandlingsperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4 -5/93, s 234 – 245.
- Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children`s classroom behaviour*. New York: J. Wiley & Sons.
- Hammersley, M. & Atkinson, P (1991). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Larvik: Vett og viten.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (1994). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaufmann, A. (1987). *Antisosial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter*. Universitetet i Bergen: Det psykologiske fakultet.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano forlag.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, T (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Klette, K. (1994). *Skolekultur og endringsstrategier: Utviklingsarbeidet ved Fjell skole*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UIO.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2003). Studiens utgangspunkt. I: Klette, K. (red.): *Evaluerings av reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: UiO.
- Klette, K., Lie, S., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., Ødegaard, M. & Zachariassen, J. R. (2005). *Koder til bruk i videoanalyse*. Oslo: UIO. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Klette, K. & Lie, S. (2006). *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA + prosjektet*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KUF (2004) *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004). Det kongelige kirke-, utdannings – og forskningsdepartement.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Lindblad, S. & Sahlström (red.) (2001). *Interaksjon i pedagogisk sammenhang*. Stockholm: Författarne og Liber.
- Levin, J & Noland, J. F. (1991). *Principles of classroom management. A hierarchical approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, & society. From the standpoint of a social behaviorist*. London: the university of Chicago Press, ltd.
- Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 05. s 423 – 436.
- Nordahl, T. & Sørli, M. A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Delrapport 3 fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 12 d/1998.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev – og lærerperspektiv*. Oslo: Unipub forlag.
- Nordahl, T. (2000). Spesialpedagogikk. Spesialutgaven. Artikler fra forskningsprogrammet. Spesialpedagogisk kunnskaps – og tiltaksutvikling (1993 – 99). *Atferdsproblemer i skolen. Allmenn pedagogikk eller spesialpedagogikk?*
- Nordahl, T., Sørli, M. A. Tveit, A. & Manger, T. (2001). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Lærings – og oppvekstmiljø*. Veileder for skolen. PDC Tangen: Læringscenteret.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, A.M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Overland, T. & Nordahl, T. (2001). *Systemarbeid i klasser. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works – the case for balanced teaching*. The Guilford press: New York.
- Rutter, M., Maguhan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, J. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open books.

Schiefloe, P.M. (2003). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Ståhle, Y. (2006). *Pedagogiken i tiden: om framvæksten av nya undervisningsformer under tidig 2000 – tal – exemplet Kunskapsskolan*. Stockholm: HLS Förlag

Sørli, A.M. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvanser”. NOVA Rapport 12a/98.

Tetzchner, S.V. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Visser, J. (2000). *Managing Behaviour in Classrooms*. London: David Fulton Publishers.

Webster, Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Westlund, I. (2002). *Grenseløst arbeid - inom vissa grenser. Lärares och rektorers uppfattning om arbeid utan timeplan i grundskolan*. Rapport nr. 230. Linköping: Linköping universitet.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks. California: SAGE Publications, Inc.

NETTSIDER:

<http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/enhtmlStart.htm>, 28.11.06.

www.lovdata.no/all/nl-20000414-031.html

[http://www.google.no/search?hl=no&q=br%C3%A5k+og+uro+i+skolen&btnG=S%C3%B8k&meta= \(050307\)](http://www.google.no/search?hl=no&q=br%C3%A5k+og+uro+i+skolen&btnG=S%C3%B8k&meta= (050307))

FIGURLISTE

Figur 5.1: Prosentvis oversikt over hvilken interaksjonsform og hvor mye lærer interagerer med "vandrerer" i veiledningstimen.

Figur 5.2: Prosentvis oversikt over hvilken interaksjonsform og hvor mye lærer interagerer med "vandrerer" i naturfagstimen.

Figur 5.3: Prosentvis oversikt over hvor rolig/urolig "vandrerer" er i veiledningstimen.

Figur 5.4: Prosentvis oversikt over hvor rolig/urolig "vandrerer" er i naturfagstimen.

APPENDIKS

Appendiks A Kart av klasserom, veiledningstime

Appendiks B Kart av klasserom, naturfagstime

Appendiks C Eksempelsamling

Appendiks D PISA + sine kategorier til bruk i videoanalyse

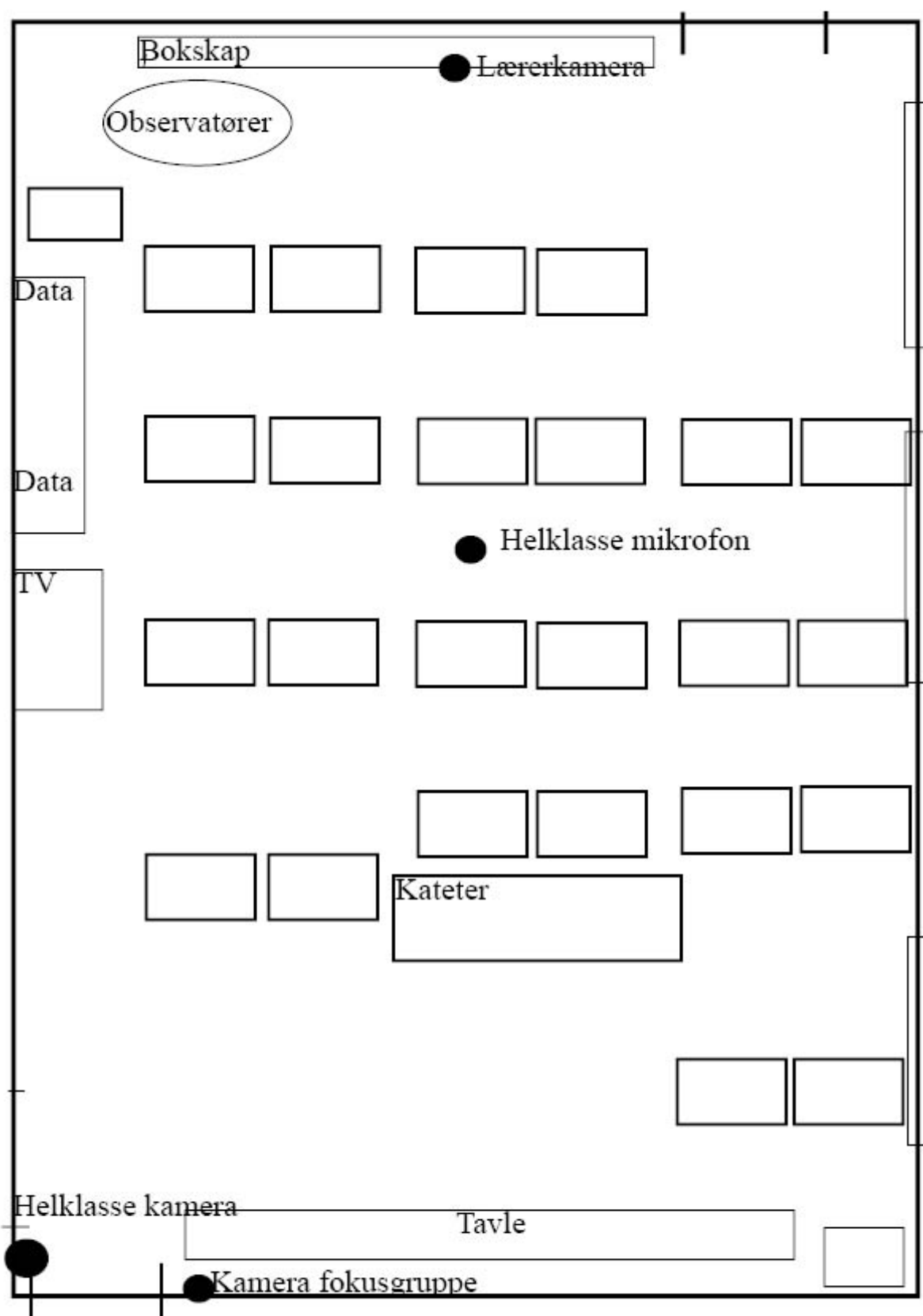
Appendiks E Kategoriene på tidslinjen

Appendiks F Tidslinje naturfagstime

Appendiks G Tidslinje veiledningstime

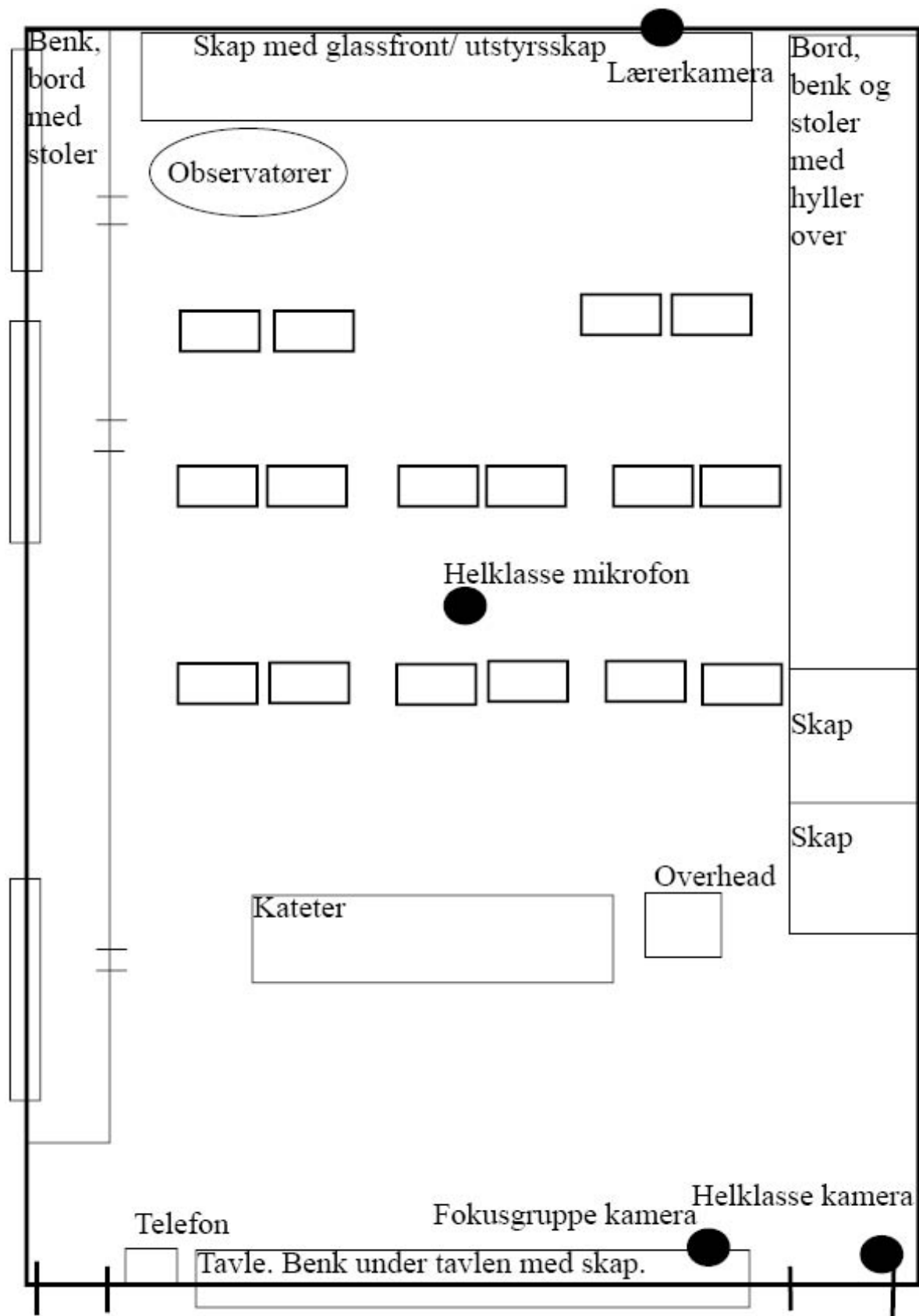
Appendiks A

Veiledningstime



Appendiks B

Naturfagstimen



Appendiks C

Eksempelsamling

Verbal irettesettelse:

Lærer: Tahar (.) se herover [*lærer beveger pekefingeren mot seg selv*]

Lærer: Tahar (.) hysj

Fysisk kontakt:

[*lærer står ved siden av Tahar. Hun tar armen sin på skulderen, ryggen til Tahar samtidig som hun gir en fellesbeskjed til klassen*]

Verbal irettesettelse og fysisk kontakt:

Lærer: ”Skal vi se (...) Tahar, Tahar (...) du kan sette (...) Tahar hvis du har gjort alle øvelsene, har du det? da tar du og setter deg der og skriver labrapport” [*legger hånden på armen og ryggen til Tahar og viser med den andre armen hvor han skal sette seg*]

Non – verbal irettesettelse:

[*lærer ser bort på Tahar rett etter at hun har sagt hysj. Tahar ser på henne, og setter seg riktig vei på stolen*]

Går rundt/beveger seg i klasserommet uten å forstyrre medelever eller lærer:

[*Tahar kommer inn i klasserommet. Han går bort til sin plass og tar av seg jakke og sekk, og setter seg ned*]

[*Tahar reiser seg og går bort til sin stol, plass i klasserommet*]

Motorisk og verbal uro på egen stol i klasserommet:

”Fortell noe, du er liksom så død i dag” [*sier jenta som Tahar sitter sammen med*] ”jeg er sliten og trøtt” [*svarer Tahar*], ”Hva gjorde du på treninga, hvor trener du” [*spør jenta*] ”Skjetten” [*svarer Tahar*] ”spiller du på Skjetten” [*samtalen forsetter om trening*]

”Per, bare si det en gang til” [Tahar roper til en gutt som sitter på den andre siden av klasserommet]

Motorisk og verbal rolig på egen stol i klasserommet:

[Tahar sitter på sin stol. Han ser på lærer når hun underviser på tavlen]

[Tahar sitter på sin stol og ligger med hodet på pulten]

Går rundt/beveger seg i klasserommet og forstyrrer medelever og lærer:

[Tahar reiser seg fra plassen sin, går bort til en gutt i klassen og stikker pennen i nakken på han. Tahar går raskt tilbake til plassen sin]

”Hei, kameraet følger oss”[sier Tahar høyt ut i klasserommet. Han reiser seg fra plassen sin og ser mot kameraet. Han går til gruppen som sitter foran han, og setter seg ned]

Appendiks D

Pisa + Prosjekt om lærings- og undervisningsstrategier i skolen. Koder til bruk i videoanalyse (Klette et al. 2005).

Analysekategorier	
Grovanalyse knyttet til lærernes tidbruk i klasserommet med fokus på organisering, dominerende aktiviteter og interaksjon - Videograph.	
Instruksjonsformat (Instructional format):	
1. Læreraktivitet ved helklasselinstruksjon <ul style="list-style-type: none"> - Instruksjon – monologiske (forelesning/foretelling/ lærer leser høyt osv./min. 3m.) - Instruksjon – dialogisk (bruke/mobilisere elevenes kunnskap v/ innføring i fagst.) - Spørsmål/svar (system bruk av sp./sv for å sjekke ut/ kontrollere elevenes innstkt) - Helklassesamtale/ diskusjon (samtale der elevene kommenterer hverandres innspill) - Høytlæsning (elevene leser høyt fra en lærebok eller annen tekst) - Eleverframføring (elever framfører oppgaver/ dramatiseringer og tilsvarende) - Task management (lærer gir verbale/ikke verbale beskjeder om aktiviteter/ organisering/ materialbruk) - Irettesetting (lærer rettesetter eleven/ gruppe av elevene) (kan brukes med 2 og 3) - Ikke faglig kommentarer/ beskjeder (kommentarer av ikke faglig art) (kan brukes med 2 og 3) 	
2. Læreraktivitet ved individuelt arbeid <ul style="list-style-type: none"> - Individuell veiledning (lærer går rundt og gir hjelp/ støtte til enkelte/elever) - Allmenngjøring av enkelt elever og/ eller grupper av elevens spørsmål - Kollektiv individuell veiledning (lærer veileder flere elever) - Går ut av rommet (lærer forlater undervisningsrommet) - Ikke interaksjon (lærer samhandler ikke med elevene, leser, rydder e.l.) 	
3. Læreraktivitet ved Gruppearbeid <ul style="list-style-type: none"> - Individuell veiledning (lærer går rundt og gir hjelp/ støtte til enkelte/elever) - Gruppe veiledning (lærer går rundt og gir hjelp/ støtte til gruppen) - Allmenngjøring av grupper av elevens spørsmål - Ikke interaksjon (lærer samhandler ikke med elevene, leser, rydder e.l.) - Går ut av rommet (lærer forlater undervisningsrommet) 	
Grovanalyse knyttet til organisering og tidbruk relativt faglige aktiviteter:	
4. Time on task <ul style="list-style-type: none"> - Småsnakk/ prat før aktivitet/ timen begynner - Få engasjert i planlagt aktivitet (0 - 1/3) - En del engasjert i planlagt aktivitet (1/3 - 2/3) - Mesteparten engasjert i planlagt aktivitet (2/3) - Tidbruk v/ overgangssituasjoner (tidbruk rundt skifte av aktiviteter) 	
5. Organisering (Grouping) <ul style="list-style-type: none"> - Dyadisk (elevene sitter to og to) - Gruppe (elevene sitter i grupper på tre eller flere) - Enkeltsvis (elevene sitter enkeltvis) - Annet 	
6. Arbeid med fagstoff <ul style="list-style-type: none"> - Arbeider med fagstoff 	
7. Interaksjonsformer (Type of interaction) <ul style="list-style-type: none"> - Elevinitierte spørsmål knyttet til fagstoff - Elevinitierte spørsmål knyttet til læringsaktiviteter (innlæringer/ prøver/ task management o.l.) - Åpne spørsmål - Lukkede spørsmål - Emosjonell støttende oppfølging/kommentar fra lærer - Faglig oppfølging/kommentar fra lærer - Negativ respons på negative svar - Positiv respons på negative svar 	

Appendiks E

Kategoriene på tidslinjen i Videograph

Vandrer:

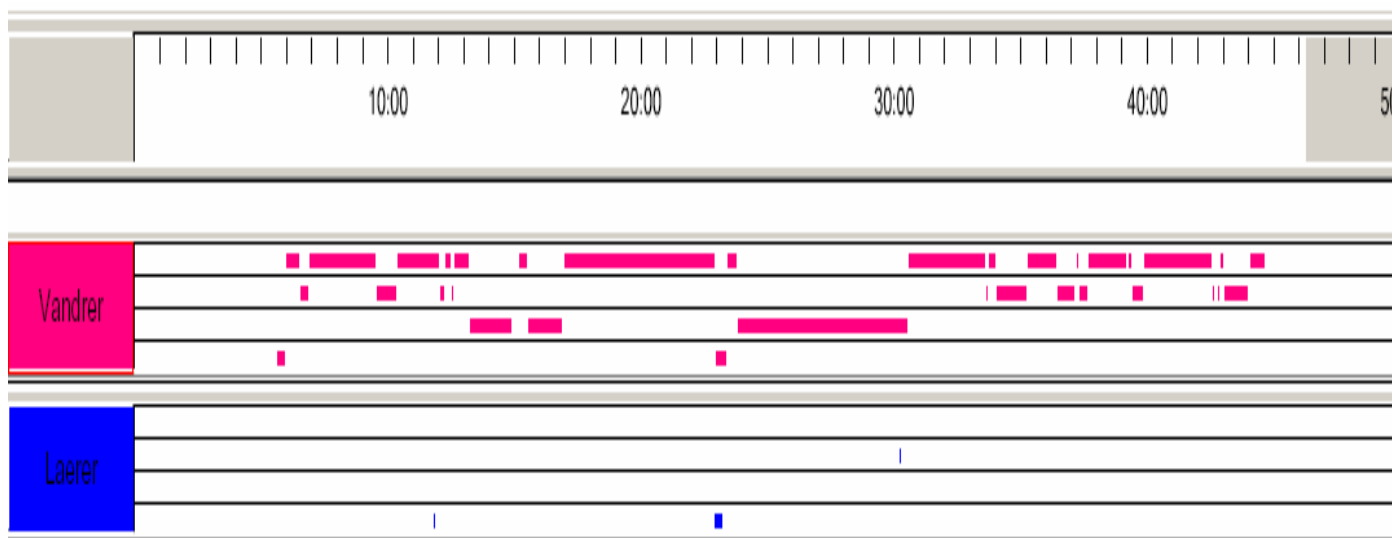
4. Motorisk og verbalt rolig på egen plass
3. Motorisk og verbalt urolig på egen plass
2. Går rundt i klasserommet – forstyrrer
1. Går rundt i klasserommet uten å forstyrre

Lærer:

4. Non – verbal irettesettelse
3. Verbal irettesettelse og fysisk kontakt
2. Fysisk kontakt
1. Verbal irettesettelse

Appendiks F

Naturfagstimen



Appendiks G

Veiledningstimen

